نحو تأصيل إسلامي
للبحث التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

نحو تأصيل إسلامي

للبحث التربوي

إعداد

د. عبد الرحمن النقيب

د. منى علي الرس

الكتاب : نحو تأصيل إسلامي للبحث التربوي

المؤلفان : أ. د. عبد الرحمن النقيب - د. منى السالوسي

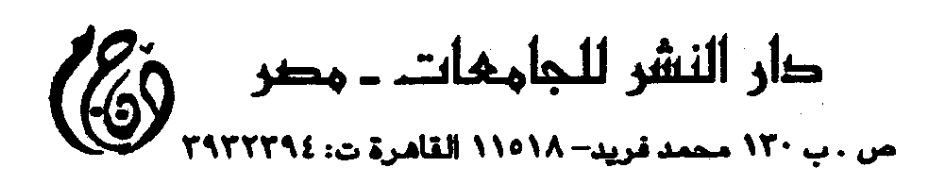
رقم الطبعة : الأولى

تاريخ الإصدار : محرم ١٤٢٠ هـ - مايو ١٩٩٩م

الناشر : دار النشر للجامعات

رقم الإيداع : ٥٦٩٣/ ٩٩

الترقيم الدولي : I.S.B.N. 977 - 316 - 013 - 0


دار النشر للجامعات - مصر

ص . ب ١٣٠ محمد فريد - ١١٥١٨ القاهرة ت: ٣٩٣٢٣٩٤

البحث الأول

منهجية البحث في العلوم التربوية
رؤية إسلامية

د. عبد الرحمن النقيب



منهجية البحث فى العلوم التربوية

رؤيـــــــــة إسلاميـــــــــة**

مقدمـــــــة:

أريد أولا أن أحيى القائمين على هذا المؤتمـــــر، لاختيـار هـذا الموضوع الهام: العلوم التربوية بين الأصالة والمعاصرة إدراكاً منـــهم بخطورة الموقف الذى تواجهه أمتنا العربية والإسلامية، وإن مثـــل هـــذا الموقف التاريخى لا يمكن أن يواجه إلا بإعادة النظر فى علومنا التربويـــة ودراسة ما بها من أصالة أو تغريب فى إشارة دالة على أن تغريب تلـــك العلوم كان من بين أسباب تلك الأزمة التى تعانيها الأمة وإن قدرتها علـــى تجاوز تلك الأزمة مرهون إلى حد كبير بإعـــادة النظـــر فـــى علومـــها، وخاصة علوم التربية المكونة لمعلمى الأجيال الحاضرة والقادمة.

غير أننى أحب أن أوكد على أن المقصود بالأصالة كما فهمته من روح الدعوة إلى المؤتمر، هو محاولة رد العلوم التربوية إلى مصادرهـــا الإسلامية الأصيلة من قرآن وسنة وإجماع وقياس واستحسان ومصـــالح مرسلة..............الخ). مع الاستئناس بالتجربة التاريخية الإسلامية

على أن تكون عودتنا لتلك التجربة التاريخية الإســـلامية ليـــس بقصـــد الخضوع الكامل لها أو التقليد الأعمى لمعطياتها، وإنما الأخذ من الغـــير بمقدار موافقتها الأصول الإسلامية الصحيحـــة وفـــى ضـــوء حاجاتنـــا وضروراتنا المجتمعية الحديثة.

**من بحوث مؤتمر العلوم التربوية بين الأصالة والمعاصرة، جامعة اليرموك، عمان، الفترة من ٦/٢٩ إلى ١٩٩٨/٧/٢م.

وعكس التأصيل يكون التغريب – وليس المعاصرة – وهو الأخذ من الغير دون مراعاة لأصولنا وثقافتنا وتميزنا الحضارى. ومن هنا فإن الأصالة ليست عكس المعاصرة كما هو شائع أحياناً وإنما هى عكس التغريب ذلك لأن الأصالة هى المعاصرة الإسلامية، والتغريب هو الأخذ عن الغير دون تروى أو حكمة أو موائمة. التغريب دائما لا يكون معاصرة بل هو مجرد تقليد للآخر وحيث إن المقلد غالباً لا يقلد الآخر إلا بعد فترة ولو كانت قصيرة، فإن التقليد دائماً لا يكون معاصرة ، بل قد يكون ردة إلى الوراء: وراء الآخر الذى نقلده.

والأصالة كما تكون أخذا واعياً من التجربة الإسلامية، فقد تكون أيضاً أخذا واعياً من التجربة الإنسانية، كل ذلك فى ضوء أصولنا الإسلامية الصحيحة الثابتة وفى ضوء حاجاتنا وضرورتنا المجتمعية الحديثة. وفى اعتقادى أننا لا نستطيع تأصيل علومنا التربوية ما لم يدرب الباحثون والدارسون لعلوم التربية على منهجية إسلامية فى البحث تمكنه من إعادة صياغة تلك العلوم التربوية صياغة إسلامية معاصرة. قادرة على إعداد أجيال الحاضر والمستقبل لمواجهة أزمة الأمة، وإيجاد الحلول الإسلامية المناسبة لها.

وتستخدم المنهجية Methodology فى تلك الدراسة لتعبر عن الفلسفة الكامنة وراء العلوم التربوية والتى تؤثر فى محتواها ومناهجها البحثية، وبعد أن كان هناك إيمان كبير بأن مناهج البحث Methods of Research وقواعده وإجراءاته هى قواعد صارمة يمكن أن تطبق فى كل زمان وكل مكان لتنتج حقائق علمية واحدة، بدأ البحث فى ما قبل المنهج وما بعد

المنهج[1] يؤكد أن مناهج البحث لا يمكن أن تعزل عن الأفكار والتصورات التى يمتلكها الباحث والتى تتصل بنظرته لطبيعة المجتمع وطبيعة الإنسان والعلاقة بينهما.

وفى ضوء ما سبق تبلورت فلسفات حاكمة للبحث Paradigms فى العلوم الاجتماعية ومنها التربية كل فلسفة لها أثرها على المنهج وطرق البحث وأدواته ومن ثم المحتوى المعرفى لتلك العلوم. إلا أن تلك الفلسفات الحاكمة Paradigms كالسلوكية والنقدية أو الطبقية والبنائية الوظيفية، وما بعد السلوكية قد فشلت بالفعل فى دراسة الظواهر التربوية دراسة شاملة وأنتجت علوماً تربوية قاصرة[2]. وترى الدراسة الحالية أن المنهجية الإسلامية المقترحة هى وحدها القادرة على تجاوز تلك المنهجيات الأحادية النظرة إلى الكون والإنسان والأخلاق إلى منهجية إسلامية ذات نظرة شمولية تجمع بين دقة العلم ومناهجه وهداية الوحى وإرشاده. ومن ثم تنتج لنا علوماً تربوية إسلامية مرشدة.

وتحاول تلك الورقة أن تعرض بإيجاز أهم معالم ومكونات المنهجية الإسلامية، وأثر تلك المنهجية على العلوم التربوية، ودور الباحث المسلم فى الأخذ بتلك المنهجية وتعميمها والدعوة إليها كبديل للمنهجيات القاصرة والتى أنتجت لنا علوماً تربوية أحادية الجانب.

أهمية تلك الدراسة

تأتى أهمية تلك الدراسة من أهمية العلوم التربوية التى يدرسها طلاب كليات ومعاهد التربية خلال فترة إعدادهم التربوى سواء قبل أو بعد الخدمة، وسواء كان هؤلاء الطلاب يعدون أنفسهم ليكونوا: مدرس مرحلة، أم مادة متخصصة، أم مجموعة مواد متقاربة، أم كانوا طلاب

دراسات عليا. وهى علوم مكتوبة فى معظمها وفق منهجية غير إسلامية ومن ثم جاءت قاصرة فى تأثيرها الإسلامى على الطلاب المعلمين.

كذلك تستمد تلك الدراسة أهميتها من أن إعداد تلك المعاهد والكليات التربوية يزداد فى عالمنا العربى والإسلامى زيادة مطردة لتلبى حاجاته المتزايدة للتوسع فى التعليم بكافة مراحله وأنواعه، ومن ثم فإن أعداد الطلاب المعلمين سوف يزداد خلال السنوات القادمة(٣). ولا تتوقف أهمية طلاب التربية على ازدياد كمهم العددى فقط بل تتعداه إلى كونهم يمثلون جزءاً هاماً من شريحة الشباب الذين هم أمل الأمة فى النهضة والتقدم(٤). بل إن أهمية طلاب التربية لا تقتصر على كونهم من الشباب بل تتعدى ذلك إلى أنهم من الشباب المعلم الذى ستوكل إليه أمانة تربية الأجيال وإعداده لتحمل مسئولية المستقبل وتحدياته، ومن ثم يأتى أهمية وخطورة أن تقدم لهم العلوم التربوية وفق منهجية إسلامية تؤكد فيهم الانتماء الإسلامى والاعتزاز بهويتهم الحضارية المتميزة.

وأخيراً: فإن تلك الدراسة سوف تضع بعض الخطوط العامة فى تكوين منهجية إسلامية فى البحث التربوى، بحيث يمكن تدريب الباحثين وطلاب الدراسات العليا على تلك المنهجية ومحاولة إتقان مهاراتها، ومن ثم يمكن لهؤلاء الباحثين مستقبلاً أن يقدموا لنا البحوث التربوية الإسلامية التى تنقذ الأمة مما تعانيه من ضياع تربوى وتخبط فكرى أثر على كل أوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

أولاً: تحديد المصطلحات

لما كان الحديث عن المنهجية الإسلامية في البحث التربوي Islamic Paradigm بالمفهوم الذي يتبناه هذا البحث حديثا فيه بعض الجدة، فإنه من الضروري أن تبرز الدراسة ماذا تقصد، "بالمنهجية الإسلامية" في البحث التربوي، وأن تفرق بين هذا المصطلح، والمصطلحات التي يمكن أن تقترب منه أو تختلط معه، ولعل من أهم تلك المصطلحات التي يمكن أن يختلط بهذا المصطلح "منهج البحث التربوي" أو "مناهج البحث التربوي" وأيضا "المنهج الأصولي" لذا سوف نعرض هنا لهذين المصطلحين وما يوجد بينهما وبين "المنهجية" من اقتراب وافتراق.

١: المنهجية Paradigm والمنهج Method :

تستخدم المنهجية Methodology في تلك الدراسة لتعبر عن الفلسفة الكامنة وراء العلم التربوي، والتي تؤثر في محتواه ومناهجه البحثية. وهي بذلك تختلف عن مناهج البحث Methods of Research والتي تقتصر على دراسة الإجراءات والخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها من أجل الإجابة على أسئلة البحث واختبار فرضياته، وإذا كانت مناهج البحث هي الطرق المختلفة المؤدية إلى الكشف عن الحقائق في العلوم بواسطة طائفة من قواعد عامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معلومة فإن "منهجية البحث" ترتفع إلى مستوى أعلى لتهتم بالبحث فيما وراء تلك المناهج البحثية من فلسفات موجهة وحاكمة(٥) ولقد كان "كانط" Kant (١٧٢٤-

١٨٠٤) أول من استخدام هذا المصطلح "منهجية" Methodolgoy وقصد به العلم الباحث فى "مناهج البحث" وكيفية الوصول إلى الحقيقة[٦].

وبعد أن كان هناك إيمان كبير أن "مناهج البحث" وقواعده وإجراءاته هى قواعد صارمة يمكن أن تطبق فى كل زمان وكل مكان لتنتج حقائق علمية واحدة، بدأ البحث فى اجتماعية تلك "المناهج" ومدى تأثرها بثقافة المجتمع الذى يستخدم تلك المناهج البحثية، وكذا الحديث عن سيكولوجية تلك المناهج ومدى خضوعها للعوامل النفسية المتصلة بالباحث، ومجتمع البحث العلمى فيما يطلق عليه "ما قبل المنهج وما بعد المنهج" [٧]. بل ازداد التأكد من أن مناهج البحث بكل ما يتصل بها من إجراءات وأدوات فنية لجمع البيانات وطرق دراسة المجتمع، لا يمكن أن تعزل عن الأفكار والتصورات التى يمتلكها الباحث والتى توجه استخدامه للمناهج والأدوات البحثية. "معنى ذلك انه ليست هناك أداة من أدوات البحث العلمى أو طريقة من طرقه تتميز بمصداقية ذاتية بل إن كفاءتها ومفعوليتها ومكانتها الخاصة بصفتها أداة بحثية تجعل العالم قابلاً للدراسة والفحص وهى جميعاً أمور تعتمد اعتماداً مطلقاً على التبرير الفلسفى، ومن ثم فإن مناهج البحث لا يمكن ان تنفصل عن النظرية، وأدوات البحث لا تعمل إلا من خلال مجموعة فرضيات تتصل بطبيعة المجتمع وطبيعة الإنسان والعلاقة بينهما وبالكيفية التى تصبح بها هذه الأمور معروفة" [٨].

وفى ضوء ما سبق تبلورت فلسفات حاكمة للبحث فى العلوم الاجتماعية ومنها التربية Paradigms كل فلسفة لها أثرها على المنهج وطرق البحث وأدواته، بل وموضوعاته البحثية وأولوية هذه الموضوعات[٩]. واستخدم البعض لتلك الفلسفات مصطلحات عربية

مختلفة مثل: اقترابات البحث فى العلوم الاجتماعية عرض فيها لاقتراب تحليل النظم أو التحليل النسقى، والاقتراب الوظيفى أو البنائى، والاقتراب الماركسى(١٠)، واستخدم البعض مصطلح "النماذج المعرفية أو الأطار المفاهيمى المعرفى" ليفرقوا بين النظرية السلوكية والطبقية، والبنائية الوظيفية وما بعد السلوكية (١١)، وفضل البعض استخدام مصطلح "الصيغة" ليعرض لنا: الصيغة الأمبريقية التحليلية ، والصيغة الرمزية الثقافية ، والصيغة الناقدة ، ونحو صيغة إسلامية فى البحث التربوى(١٢).

وأكد البعض على أن تلك الفلسفات الحاكمة Paradigms لا تكفى واحدة منها لدراسة العلوم الاجتماعية بحكم محدوديتها المعرفية، وأنه من الأفضل أن تتعاون تلك الفلسفات فى دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية. ويرى الباحث أن المنهجية الإسلامية المقترحة هى القادرة وحدها على إحداث هذا التعاون والتكامل بل وتجاوز تلك المنهجيات الأحادية النظرة إلى الكون والإنسان والأخلاق والمعرفة والمجتمع إلى منهجية إسلامية مغايرة ذات نظرة شمولية تجمع بين دقة العلم وهداية الوحى على نحو ما ستوضحه تلك الدراسة.

مما سبق يتضح أننا عندما نتحدث عن "مناهج البحث" بالجمع أو "منهج البحث" بالمفرد فإننا نتحدث عن إجراءات وتقنيات يتبعها الباحث ويستخدمها للوصول إلى نتائج دراسته. ومناهج البحث ليست منهجاً واحداً، بل مناهج متعددة كما تذكر كتب (مناهج البحث)، وكل منهج له استخداماته ومهاراته. وتلك المناهج ليست واحدة أو ثابتة غير قابلة للتغيير والتطوير والتحسين. بل إن تاريخ تطور العلم هو فى أحد وجوهه

تطور "لعلم المناهج" وتحسين فى أدواته، وطرق تحليله. كما أنه أصبح من المتفق عليه الآن أن جميع العلوم لا تخضع لمنهج واحد، وإنما لكل فرع من فروع العلم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية مناهجه الأكثر مناسبة له، والتى قد لا تتناسب مع غيره من الفروع نظراً لطبيعة الظواهر واختلاف طبيعة العلاقة بين الذات والموضوع(١٣)، فإذا كان المنهج التجريبى مثلاً هو المنهج السائد فى العلوم الطبيعية والبيولوجية فليس حتماً أن يكون هو المنهج المهيمين فى العلوم الإنسانية. بل إن تعدد المناهج لا يقتصر على اختلاف فروع العلم: الطبيعى والاجتماعى، بل يمتد داخل الحقل العلمى الواحد، فداخل حقل التربية يمكن أن يكون استخدام المنهج التاريخى ضرورياً إذا كان هدف الباحث الكشف عن النظام التعليمى فى عصر معين، بينما يكون المنهج الوصفى ضرورياً إذا كان بصدد دراسة واقع تعليمى معاصر.

واذا كانت مناهج البحث قد تختلف داخل الحقل العلمى الواحد باختلاف مشكلات البحث، كذلك تختلف الأدوات المستخدمة، فكل أداة بحثية لها ظروفها وشروطها ومدى فاعليتها إذ قد لا يصلح استخدام الاستبيان أو المقابلة فى دراسة مجتمع تنتشر فيه الأمية، أو تنشر فيه قيم الخوف من السلطة والسرية، وعلى الباحث فى التربية - وفى غيرها من العلوم الإنسانية - ان يكون قادرا على الموازنة بين المناهج وتحديد أيها اكثر مناسبة لكل موضوع ولكل مرحلة بحثية وبالتالى على اختيار أدوات بحثه المناسبة(١٤).

واذا كان الباحث لابد أن يتقن بدرجة ما مناهج البحث ومهاراته وأدواته ويتدرب على ذلك إذا أراد يكون باحثا متميزا، فإنه لابد أن يكون على دراية أيضا بالمنهجية الحاكمة "الصيغة" Paradigm التى تعمل المناهج من خلالها، والتى هى بدون شك درجة أعلى من الالتزام بالمناهج، إذا المنهجية - كما سيتضح بعد ذلك - هى التى تؤثر على استخدام المناهج من حيث اختيار المنهج ، والمصطلحات، والمفاهيم، وتحديد أولويات البحوث وأهدافها. ويجب أن نؤكد هنا أنه من الخطورة بمكان أن يظن الباحث أن استخدام المناهج البحثية المختلفة: التاريخية، الوصفية، التجريبية ... إلخ، كما هى فى صورتها الوضعية، إنما هى مناهج محايدة أو حتى مناهج إسلامية فى الأصل وبالتالى فلا حذر علينا من استخدامها، إذ هى بضاعتنا ردت إلينا(*). ذلك لأنه رغم أن هذه المناهج قد نمت فى أصولها وترعرعت فى تربيتنا الإسلامية فى عصور ازدهار حضارتنا إلا أنها عندما انتقلت إلى الغرب وخاصة فى عصر النهضة انفصلت بالكامل عن المنهجية الإسلامية، وعن التصور الإسلامى للكون والإنسان والمجتمع، وبالتالى فقد أصبحت تلك المناهج ذات صبغة وضعية تتنكر للألوهية والوحى كمصدر من مصادر المعرفة، وبالتالى فإن تلك المناهج البحثية لابد أن تستخدم من جديد فى إطار المرجعية الإسلامية وإلا وقع الباحث فى أخطاء فادحة فى أثناء دراسته، وفارق هائل بين استخدام تلك المناهج فى إطار المنهجية الإسلامية فى البحث واستخدامها فى إطار المنهجية الوضعية الغربية.

---

* للإشارة لتلك المناهج البحثية المختلفة وورودها فى القرآن الكريم، ولاستخدام علماء التربية المسلمين لها فى عصور الازدهار الإسلامى انظر الباحث: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٤ ، ص ١٨١- ص٢١١، ص٢٣٥ - ص٢٧٠.

٢- المنهجية (الصيغة) والمنهج الأصولى:

تأتى أهمية الحديث هنا عن المنهج الأصولى لسببين:

السبب الأول: أن البعض قد اعتقد أن المنهج الوحيد السائد فى العلوم الإسلامية هو المنهج الأصولى، وسواء كان الباحث يدرس فى مجال الاجتماع أو الشريعة أو العقيدة .. إلخ فقد كان المنهج الأصولى هو المنهج السائد للدراسة(١٥). وهو قول يخلط - كما سبق أن ذكرنا - بين المنهج Method والمنهجية Paradigm وهو قول يشابه قول البعض "إن المنهج العلمى واحد سواء كان الباحث يجرى بحثاً فى مجال العلوم الطبيعية، أو فى مجال العلوم الاجتماعية فهو لابد أن يلتزم بقواعد المنهج العلمى الذى يمثل أهم قواعده الملاحظة المنضبطة والفرض العلمى الذى يجمع بين الملاحظات ويستثير الذهن للمزيد منها"(١٦)، ولقد سبق أن وضحنا أن "المنهج العلمى" ليس واحداً بل هناك مناهج عديدة، وكلها مناهج علمية لها قواعدها وعملياتها وإجراءاتها الخاصة، وبعضها أكثر شيوعاً فى العلوم الطبيعية، والآخر أكثر مناسبة للعلوم الإنسانية. وكذلك ليست كل العلوم الإسلامية من نتاج "المنهج الأصولى" بل قد استخدمت مناهج أخرى تاريخية وفلسفية ومقارنة على نحو ما أوضحت الدراسة.

السبب الثانى: أن كتب مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية ومنها التربية قد تجاهلت بالكامل المنهج الأصولى كأحد المناهج التى ينبغى أن يوظفها الباحث المسلم فى دراساته الاجتماعية ومنها الدراسات التربوية، بل اكاد أجزم

أن هذا المنهج الأصولى لابد أن تفرد له الدراسات لتوضح اهم معالمه، وكيف يمكن استخدامه فى العلوم الإنسانية ومنها التربية، خاصة

وأن هذا المنهج هو اكثر المناهج التحاماً بالمنهجيــة الإســلامية Islamic Paradigm وقدرة على إبرازها وتطويرها.

والمنهج الأصولى، هو المنهج الذى اتبعه علماء أصول الفقه فــى دراستهم وبحوثهم، وهو المنهج الذى لابد أن يلم البــاحث فــى التربيــة الإسلامية ببعض قواعده ومهاراته إذا أراد أن يكــون لنفســه منهجيــة إسلامية فى البحث. ثم هو يستطيع أن يستخدمه أيضاً فى دراسته لبعــض الموضوعات التربوية، وأحياناً يكون هو "المنهج الوحيد" الـــذى ينبغــى استخدامه عندما تناقش قضايا مثل الطبيعة الإنســانية فــى الإســلام، أو أهداف التربية فى القرآن والسنة، أو النظرية المعرفة فى القرآن والسنة.. إلى غير ذلك من الموضوعات التى تحتاج قطعاً إلى قواعــد ومــهارات المنهج الأصولى مع بعض التطويع لتلك القواعــد والمــهارات لتناســب الدراسات والبحوث التربوية.

ومنهج أصول الفقه هو مجموعة القواعد والبحوث التى يتوصــل بها إلى استفادة الأحكام الشرعية العلمية من أدلتها التفصيليــة، أو هــو، مجموعة القواعد والبحوث التى يتوصل بها الى استفادة الأحكام الشــوعية العملية من أدلتها التفصيلية من قرآن وسنة وإجماع وقياس...الخ[١٧] .

وبالجملة، فعلم اصول الفقه هو "العلم بمجموعة القواعد والبحــوث التى يتوصل بها الفقيه إلى استفادة الأحكام الشرعية العملية مــن أدلتــها التفصيلية"[١٨].

ولهذا المنهج الأصولى كتبه ومراجعه والتى يتحتم على باحث التربية الإسلامية أن يلم بقليل منها مثل: الرسالة للشافعي ، المستصفى لأبى حامد الغزالى، والأحكام فى أصول الأحكام للآمدى، ومن الكتب الحديثة أصول الفقه للخضرى، وأصول الفقه لمحمد أبو زهرة والوجيز فى أصول الفقه لعبد الكريم زيدان ....الخ.

والباحث فى التربية الإسلامية عندما يستخدم المنهج الأصولى فى دراسة بعض الموضوعات التربوية مثل أهداف التربية فى الإسلام فإن عليه **الاسترشاد بالخطوات التالية:**

(١)جمع النصوص الإسلامية المتعلقة بالظاهرة التى يدرسها من قرآن وصحيح سنة، مستعينا فى ذلك بالمعاجم المفهرسة للآيات والأحاديث كالمعجم المفهرس لألفاظ القرآن لمحمد فؤاد عبد الباقى، ومثل تفصيل آيات القرآن الكريم لجول لا بوم، ومعجم ألفاظ القرآن الكريم لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، والمعجم المفهرس لألفاظ الحديث نشو فنسنك، ومفتاح كنوز السنه لفنسنك، وننصح الباحث فى التربية حتى يتجنب الوقوع فى مشكلة استخدام الأحاديث الضعيفة أن يعتمد على الكتب الصحاح المشهورة بين رجال الحديث خاصة البخارى ومسلم ومسند أحمد بن حنبل وموطا مالك ومسند ابن ماجه، وأن يستعين بأحد رجال الحديث فى مراجعة تخريج الأحاديث المستخدمة فى بحوثه.

(٢)فهم النصوص فهماً صحيحاً والتأكد من معرفـة دلالـة النصـوص بالعودة إلى المراجع الأصلية فى تفسير القرآن وتفسير الحديث حتـى لا يفسر الآية او الحديث تفسيراً بالهوى، وكلما تمرس الباحث علـى استخدام تلك المراجع الإسلامية، كلما ازداد دراية بكيفيـة اسـتخدام النصوص الإسلامية استخداماً صحيحاً. ويحتاج الباحث إلى تدريـب وإعداد على تلك المهارة البحثية.

(٣)فى حالة عدم وجود النص لابد أن يكون الباحث على دراية معقولـة بمصادر المعرفة الإسلامية الأخرى التى تحدث عنها علماء الأصول مثل: الإجماع والقياس والمصالح المرسلة والاستحسان والعرف وسد الذرائع ومذهب الصحابة وشرع من قلبنا.

(٤)الرجوع إلى التراث الإسلامى وآراء العلماء المسلمين واسهامهم فـى موضوع البحث، لأن الإسهام التربوى الإسلامى عبر العصور فيـه اجتهاد متعدد فى شتى مجالات التربية، والعودة إلى التراث الـتربوى الإسلامى ليس من أجل الأخذ به كمسلمات، ولكن للاستفادة به فـى كيفية فهمهم للنص الإسلامى، وكيفية تطبيقهم لـهذا النـص علـى عصرهم وظروفهم، أى أنها عودة للأستئناس والاسترشـاد وليسـت عودة للتطبيق الأعمى او الأخذ الحرفى، فلكل عصر رجاله، ولكـل عصر اجتهاداته التربوية.

(٥)للتربية الإسلامية فى عصر الرسول منزلة مرجعية خاصة لأنه العصر الذى شاهد التطبيق الإسلامى التربوى فى أزهى صوره.ومن ثم فإن الباحث فى التربية مستخدماً المنهج الأصولى لابد أن يعطى للتطبيقات التربوية فى عصر الرسول صلى الله عليه وسلم منزلة خاصة. وهنا يلزم ضرورة لفت النظر أنه مازال أمامنا الكثير حتى نكتب وندرس التربية فى عصر الرسول صلى الله عليه وسلم بطريقة تكون (التربية القدوة) التى يهتدى بها الباحثون فى التربية. وفى دراستنا للتربية فى عصر الرسول لابد أن نفرق بين الثوابت التى لا تتغير بتغير الزمان والمكان، وغير الثوابت التى تخضع لتطورات العصر وحاجات المجتمع المتغيرة.

(٦)الانفتاح على الدراسات الأجنبية فى موضوع البحث للاستفادة مما وصل إليه العلم الغربى فى هذا المجال بشرط عدم إغفال الاختلاف المنهجى فى تناول الظاهرة. وتتأثر تلك الدراسات الغربية بالواقع الغربى والمنطلقات والتصورات الغربية فى غاية الوجود ونظرتهم للإنسان والمجتمع والمعرفة والأخلاق، وهى أمور لابد أن يدركها الباحث التربوى المسلم.

(٧)وأخيراً يأتى الاجتهاد التربوى فى تنزيل ذلك كله على الواقع المعاش للظاهرة التربوية المدروسة، فبعد أن ندرس أهداف التربية فى القرآن والسنة وعصر الرسول صلى الله عليه وسلم، ونلم بالتجربة الإنسانية

فى مجال الأهداف، لا يستطيع الباحث أن يغفل دلالة ذلك على الأهداف التربوية كما ينبغى أن تكون فى مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة التى تواجه تحديات معينة وتطمح لتحقيق نهضة حضارية فى ظل ظروف عالمية مناهضة(*).

وليس شرطاً أن يتبع الباحث فى التربية المستخدم للمنهج الأصولى كل تلك الخطوات السبعة. فقد يقتصر على بعض تلك الخطوات، وقد يركز على بعضها دون البعض وفق طبيعة الموضوعات المدروسة، أو قدرة الباحث وتمكنه من اتباع تلك الخطوات، ولكن كلما استطاع الباحث أن يتقن تلك المهارات البحثية وأن يتبع تلك الخطوات المنهجية كلما أتى البحث أكثر عمقاً ورصانة.

---

*هناك دراسات قدمها المعهد العالى للفكر الإسلامى بالقاهرة منها: العلاقات الدولية فى الأسلام ١٤جزءاً ١٩٩٦ والأبعاد السياسية لمفهوم الحاكمية رؤية معرفية، ١٩٩٥ والدور السياسى للصفوة فى صدر الإسلام ٩٩٦ ، والأبعاد السياسية لمفهوم الأمن فى الإسلام ١٩٩٦، ودور أهل الحل والعقد فى النموذج الإسلامى،١٩٩٧. ورغم أنها ليست دراسات تربوية إلا أن الدراسة توصى بضرورة الإطلاع عليها لمن أراد التدرب على مهارات المنهج الأصولى.

ثانيا: بنية المنهجية الإسلامية ومكوناتها

من مراجعة ما كتب حول "الصيغ المعرفية المتنافسة Competing Paradigms" فى العلوم الإجتماعية يمكن إلقاء الضوء هنا على أهم مكونات المنهجية الإسلامية وتتمثل فيما يلى:

١-العنصر المفاهيمى: Conceptual elements

والمفاهيم عبارة عن أفكار أو تعبيرات تجريدية تعتمد على الصفات أو الخاصيات المشتركة للأشياء أو الأحداث، وحينما توضع المفاهيم مع بعضها البعض لشرح ظاهرة معينة فإنها تدعى بالنظريات[١٩] ، ويفرق البعض بين المفهوم والتعريف بقولهم "إن المفهوم رمز يعبر به المناطقة عن المعنى الذى يدل عليه الشيء، بينما يعنى التعريف تحليلا لمكونات هذا الشيء وكذلك خصائصه ومفرداته، بينما يرى آخرون أن المفهوم والتعريف كلاهما إنما يعبران عن وجهين لعملة واحدة[٢٠].

والمفاهيم والتعريفات هى التى تستخدم فى صياغة الفروض النظرية بصورة مباشرة أو غير مباشرة ومن ثم تحدد اتجاه البحث. ولعل الاختلاف فى

- المنهجيات Paradigms إنما هو اختلاف بالدرجة الأولى فى " المفاهيم" المستخدمة، ولذا ينبه الباحثون إلى خطورة استخدام المفاهيم والتعريفات الوافدة دون التأكد من مدى سلامتها وصحتها إسلاميا. ويعرض بعضهم موقفنا من "المفاهيم الوافدة": فاتجاه يرفض تلك المفاهيم جملة وتفصيلا ويركز على المصطلحات الإسلامية والتراثية، والبعض يتبنى الاصطلاح الغربى ذاته مع إعطائه محتوى إسلامى، والبعض الآخر يستخدم المصطلح الوافد دون محاولة خلط بينه وبين المصطلح الإسلامى، وذلك من أجل مد جسور الحوار مع المثقفين الذين اعتادوا استخدامه، وبهذا يكون الهدف الانتقال إلى المصطلح الإسلامى والتخلى تدريجيا عن المصطلح الأجنبى[٢١].

ويؤكد الباحث على ضرورة مراجعة جميع المفـــاهيم التربويـــة الوافدة حتى تتلاءم مع المنهجية الإسلامية وذلك من خلال اتباع الخطوات التالية:

١-الحرص على إحياء المفاهيم القرآنية والواردة فى حديـــث الرســول صلى الله عليه وسلم، ومحاولة اشتقاق أكبر عدد ممكن من المفـــاهيم التربوية من القرآن والسنة مثل مفهوم الشــورى، ومفــهوم الأمــر بالمعروف والنهى عن المنكر.

٢-الحرص على استخدام اللغة العربية فى صياغة المفاهيم.

٣-الحرص على الاستفادة من الخبرة التاريخية الإسلامية فـــى تحديـــد المفاهيم.

٤-الحرص على ألا تتعارض المفاهيم مع العقيدة الإسلامية[٢٢].

ولقد أدرك الباحث من خلال إشرافه العلمى على بعض الرســائل التربوية خطورة أن ينقل الباحث مفاهيمه من وراء البحار دون أن يدرس تاريخ استخدام المفهوم وظروف اشتقاقه ومدى مناسبة هذا المفهوم لحقــل دراسته، وسوف أكتفى هنا بمفهوم واحد محورى فى كتب التربية وهـــو مفهوم "الأهداف التربوية العامة" واختلاف التربويين غير المسلمين حولها هل هى تكوين المواطن الصالح، أو المواطن العقلانى، أو المواطـــن ذو الخلق الفاضل، أو المواطن القادر على أن يقوم بواجباتـــه نحــو نفســه ومجتمعه......الخ.

وينقل الباحث التربوى هذا المفهوم دون أن يدرك الفارق الكبـــير بين أهداف التربية فى الشرق والغرب وأهداف التربية فى الإسلام والتـــى ينبغى أن تتسع لتصبح إيجاد الأجيال المسلمة القادرة على تحقيق أهـــداف التربية الإسلامية الثلاثة التالية:

١-عمارة الأرض المذكورة فى قوله تعالى "هو أنشـــأكم مـــن الأرض واستعمركم فيها فاستغفروه ثم توبوا إليه إن ربـــى قريـــب مجيـــب" (هود: ٦١) فالإنسان لابد أن يعد الإعـــداد الكـــافى لعمـــارة الأرض

بالسياسة الشرعية، والاقتصاد العادل المزدهر، والأخـــلاق القرآنيـــة الفاضلة. وعمارة الأرض بمفهومـــها الإســـلامى لا يقتصـــر علـــى الجوانب المادية من العمران أو التحضر بل يشمل العمـــران المـــادى والروحى معاً. ولقد أدرك فقهاء الإسلام منذ البداية أن صلاح أمـــور الدنيا وعمرانها شرط ضرورى لصلاح أمور الدين. حتى إن الإمـــام الغزالى المعروف بالزهد وتجاهل امور الدنيا يقول "إن مقاصد الخلـــق مجموعة فى الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا، فإن الدنيـــا مزرعة الآخرة وهى الآلة الموصلة إلى الله عز وجل لا لمن اتخذهـــا مستقراً ووطناً"(٢٣).

ويطول بنا الحديث لو ذهبنا فى مناقشة معنى العمران الإســـلامى بجوانبه المادية والروحيـــة وضـــرورات التقـــدم الزراعـــى والصنـــاعى والتجارى والعسكرى ..الخ مع عدم إغفال السمو الروحى والخلقـــى فـــى الوقت نفسه، وكيف يختلف هذا العمران الإسلامى عن العمران الغربـــى الذى يتجاهل الآخرة والخلق والدين القويـــم(٢٤) ، ومثـــل هـــذا العمـــران الإسلامى لا يحققه إلا الأجيال المســـلمة التـــى تربـــت تربيـــة إســـلامية صحيحة، على ضوء أهداف تربوية إسلامية صحيحة.

٢-عبادة الله المذكورة فى قوله تعالى: "وما خلقـــت الجـــن والإنـــس إلا ليعبدون، ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمـــون، إن الله هـــو الرزاق ذو القوة المتين" (الذاريات: ٥٦ - ٥٨) بكـــل مـــا تقتضيـــه العبودية لله من طاعة كاملة لله سبحانه وتعالى فى كل ما نـــهى عنـــه والشخصية العابدة لله المنفذه لأوامره المجتنبة لكل ما نهى عنه هـــى هدف إسلامى تسعى إليه التربية الإسلامية(٢٥)، ولا تقتصر العبوديـــة فى الإسلام على القيام بأداء العبادات بالمعنى الضيـــق مـــن صـــلاة وصيام وحج وزكاة والتى لا تمثل مـــن وقـــت المســـلم إلا ســـاعات محدودة، بل يتسع معنى العبادة فى الإسلام ليشمل كل قـــول وعمـــل وسلوك يأتي به الإنسان ملتزماً فيه بأوامر الله ومبتعداً به عن نواهيه،

وبذلك تتحول حياة الإنسان كلها إلى عبادة واتصال كامل بالله. وكلما لاحظ الإنسان ذلك فى جميع سلوكه كلما ازدادت عبوديته لله[٢٦] ، وعليه فنحن لا نحكم على تربية بالنجاح إلا بقدر ما تصل بالإنسان إلى درجات أعلى فى مجال العبودية الحقة لله سبحانه وتعالى.

٣-وخلافة الإنسان المذكورة فى قوله تعالى: "وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة" (البقرة :١٢٩) وغيرها من الآيات، وما يتطلب هذا الاستخلاف من سعى نحو الكمال بقدر الطاقة البشرية حتى يصبح الإنسان أهلا لهذا الاستخلاف. ولا يكون ذلك إلا بالأقتداء بالبارى سبحانه وتعالى فى صفاته حتى يصبح الإنسان ربانيا فى خلقه وسلوكه. ولعل من أهم مهام الأمة المستخلفة أن تكون أمة قدوة فى سلوكها وسطا فى قيمها ومثلها، مقتدية برسولها، آمرة بالمعروف ناهية عن المنكر امتثالا لقوله تعالى: "وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا" (البقرة: ١٤٣)، وقوله تعالى: "ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون" (آل عمران: ١٠٤) وقوله تعالى: "كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله" (آل عمران :١١٠).

كذلك فإن مفاهيم الطبيعة الإنسانية والمعرفة، والأخلاق وغيرها من المفاهيم الشائعة فى بحوثنا التربوية تحتاج إلى إعادة صياغة إسلامية لها. ويطول الحديث بالدراسة إذا أرادت أن تحصى الأخطاء التى يقع فيها الباحثون فى حقل التربية سواء كانت تلك الأخطاء أخطاء كلية أو أخطاء جزئية لم يحاول أصحابها الالتزام بالمفاهيم القرآنية الواردة فى القرآن والحديث. أو الحرص على استخدام الألفاظ الإسلامية، والاستفادة فى اشتقاق المفاهيم من تراثنا الإسلامى مع الحرص على عدم تعارض تلك المفاهيم مع شيء من أمور العقيدة الإسلامية.

ويأمل الباحث أن تتاح له الفرصة بالفعل او أحد طلابه أو زملائه أن يتفرغ لمثل هذا العمل الهام: الكشف عن أخطاء المفاهيم المستخدمة

فى بحوث التربية، مع محاولة إيجاد البديل الإسلامى لتلك المفاهيم والتى تراعى الشروط الأربعة التى سبق الحديث عنها(*).

* هناك دراسة رائدة فى المجال لنصر محمد عارف: الحضارة - الثقافة - المدنية : دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، المعهد العالى للفكر الإسلامى، القاهرة، ١٩٨١ يوصى الباحث بالرجوع إليها لمن أراد الإشتغال بتأصيل المفاهيم التربوية. رغم أنها لا تعتبر دراسة مباشرة فى المفاهيم التربوية. كذلك فإن الباحث يشرف حاليا على رسالة ماجستير فى التربية الإسلامية بكلية التربية بالمدينة المنورة جامعة الملك عبد العزيز تحت عنوان: "التأصيل الإسلامى لمفهومى التربية وأهدافها: دراسة فى التأصيل الإسلامى للمفاهيم. ولعلها تكون بداية لمزيد من الدراسات فى هذا الميدان الهام. وتجدر الإشارة هنا الى أن هناك اهتماما عالميا بقضية توحيد المفاهيم فى العلوم الاجتماعية والانسانية لأسباب عديدة: علمية وثقافية وسياسية واقتصادية، وفى غياب المفاهيم الإسلامية سوف تفرض تلك المفاهيم الوضعية باسم العالمية على دول العالم الإسلامى.
ولمتابعة الجهد العالمى فى مجال تدويل المفاهيم انظر :

Fred W. Riggs : Indigenous Concepts : Aproblem For Socil and Information Sience, I S S J. ١١٤, ١٩٨٧ – Fred W. Riggs: Aconceptual – Encyclopedia For the Social Siences. I S S J, ١١١ February, ١٩٨٧.

- اريك جوولية: (من النظريات الى المفاهيم ومن الحقائق الى الكلمات) المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، اليونسكو. مايو ١٩٩٠.
- فريد ريجز: (برج بابل، وترابط العلوم: أعراض بابل المزمنة) المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية اليونسكو مايو ١٩٩٠.

وعن الاهتمام لدينا مؤخرا بمجال المفاهيم فى العلوم الإنسانية والاجتماعية انظر: على القاسمي: مقدمة فى علم المصطلح، مكتبة النهضة المصرية ط٢،١٩٨٧. وعدى زيد الكيلانى: مفاهيم الحق والحرية فى الإسلام والفقه الوضعى دراسة مقارنة، دار البشير، عمان، الأردن،١٩٨٠. وكمال عبد اللطيف: مفاهيم ملتبسة فى الفكر العربى المعاصر، دار الطليعة بيروت، ١٩٩٢ وابراهيم البيومى غانم وآخرون، بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، مجلدان، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، القاهرة ١٩٩٢. محمد عزيز الحبابى: مفاهيم مبهمة فى الفكر الإسلامى، دار المعارف القاهرة، بدون. ورغم أن تلك الدراسات غير متخصصة فى المفاهيم التربوية إلا أنها تكشف عن أهمية تأصيل المفاهيم، وخطورة نقلها واقتباسها دون إدراك لتحيزاتها المعرفية، وهو ما يطغى على معظم مؤلفاتنا وكتاباتنا التربوية حتى الآن.

وبدون أن ينجح الباحثون والمهتمون بالتربية الإسلامية في إيجاد "المفهايم الإسلامية" الصحيحة التي ينبغي ان تسود في حقل التربية الإسلامية، فإن دعامة أساسية من دعائم (المنهجية الإسلامية) يكون قد غاب. وبالتالي تظل الغلبة للمفاهيم المستوردة من المنهجيات الأخرى Paradigms ويظل البحث التربوي في مجال التربية عندنا أسيرا لمفاهيم تلك المنهجيات الأخرى وهو أمر يدعو للأسى والإشفاق. وإذا كان هذا جائزا فيما قبل، في أظن أنه أصبح مقبولا او معقولا ان نتحدث عن التربية الإسلامية ونظل نستخدم مفاهيم الغير دون نقد أو تمحيص أو إخضاع لخصوصيتنا الثقافية والحضارية.

ب- العنصر النظرى أو الفلسفي:

فلكل منهجية عناصرها الفلسفية والنظرية التي تقوم عليها. وللمنهجية الإسلامية أيضا عناصرها الفلسفية الأساسية التي لا يمكن لباحث في التربية الإسلامية ان يكون متبعا للمنهجية الإسلامية، إذا لم يتبين الباحث تلك العناصر النظرية. ويمكن إيجاز تلك العناصر الأساسية فيما يلي:

١- الوحي كمصدر أصيل من مصادر المعرفة.

٢-نظرة الإسلام إلى الكون والإنسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع.

١-الوحي كمصدر أصيل من مصادر المعرفة:

تختلف المنهجيات الغربية جميعا عن المنهجية الإسلامية في مكون هام وأساسي وهو أن المنهجيات الوضعية لا تعترف بالوحي كمصدر من مصادر المعرفة، وتعتبر الإحساس وحده أو الإحساس والعقل هما وحدهما مصدر العلم والمعرفة سواء كانت تلك المعرفة معرفة طبيعية أم معرفة إنسانية. وقد ترتب على ذلك أن اخضعت الظواهر الاجتماعية والإنسانية للتجريب. وكأن الظواهر الاجتماعية والإنسانية إنما

هى مجرد أشياء مادية. وبذلك تحول الإنسان من كائن مكرم: مادة وروح إلى مجرد مادة لا اكثر ولا أقل. وفى ثورة التمرد على الكنيسة والتمـــرد على النص الدينى وما لحقه من تحريف وتبديل، والثـــورة علـــى ظلـــم الكنيسة وفسادها واضطهادها للعلماء الذين تلقوا العلوم الإســلامية وأرادوا نقلها إلى الغرب فإذا بالكنيسة تحرم عليهم ذلك بإسم الدين. فى ظل ذلـــك كله اتجه العلماء فى الغرب إلى رفض الدين ورفض أى معرفة تأتى مـــن هذا المصدر الكنسي.

وعكس ذلك تماما فإن المنهجية الإسلامية عندنا تقوم أساسا علـــى عدم إخراج النص الديني الإسلامى من دائرة العلم ومنه العلم الـــتربوى. فالنص الدينى هو أحد مصادر العلم والمعرفة لدينا، بـــل هـــو المصـــدر الأكثر ثباتا وصدقا ويقينا. ورفض النص الديني المسيحي فـــي دائـــرة العلم الغربي لا يجيز لنا أن نفعل الشيء نفسه مع نص الدينى الإســـلامى وذلك لأختلاف طبيعة النص، والظروف التاريخية التى أثر فيها النـــص الدينى الأسلامى على حركة العلم والحضارة والعمران. وبإيجـــاز فـــإن النص الإسلامى لابد أن يمثل منطلقا أساسيا لأى باحث فى التربية مـــهما كان موضوع دراسته، ومهما كان منهج البحث الذى سوف يستخدمه. فـلا يجوز مثلا ان ندرس تعليم الفتاة فى القرن العاشر الهجرى مثـــلا دون أن نحكم على هذه الظاهرة التربوية من خلال النص القرآنى. فلو وجدنـــا أن تلك الفتاة لم تتعلم فى هذا العصر لأسباب اقتصادية أو اجتماعية او ثقافية معينة فلابد ان نناقش ذلك على ضوء ما ورد فى القـــرآن والســـنة مـــن

ضرورة تعليم المرأة ومن فريضة طلب العلم. كذلك إذا لاحظنا أختفاء العلوم الكونية او الطبيعية فى عصر من العصور الاسلامية وما ترتب على ذلك من تخلف فى مجال الزراعة او الصناعة أو الحروب مما مكن لأعداء الله فى أرض المسلمين فلابد أن يظهر الباحث رأى القرآن والسنة فى تلك الظاهرة، أى أن الباحث فى التربية لا يجوز له أن يدرس الظاهرة التربوية بعيدا عن النص الدينى الإسلامى، فهذه منهجية وضعية مرفوضة.

إن الفصل بين رجل الدين ورجل العلوم الطبيعية أو الإنسانية او الاجتماعية فصل متعسف، لأى ذلك يعنى أن النص الدينى سوف يكون محصورا فقط فيما يسمى بالعلوم الشرعية أو العلوم الدينية، وسوف يعزل النص الدينى الإسلامى الذى ينبغى أن يهدى خطوات الباحث فى جميع مجالات العلوم والمعارف. وهذا سوف يفرض على الباحثين فى جميع التخصصات أن يكونوا على دراية بالنص الدينى خصوصا ما يتصل بمجال دراستهم. فالباحث فى مجال العلوم السياسية مثلا لابد ان يكون على دراية بجميع النصوص الإسلامية المتصلة بموضوع الدراسة، كذا الدراس فى علم الاجتماع أو علم التربية أو علم الطبيعة والطب وهكذا. وبذا يعود القرآن والسنة إلى مكانتهما التى كانا عليها فى العصور الذهبية للإسلام، عندما كانا مصدرا المعرفة وإطارا عاما Paradigm لكل دراسة وبحث.

وتأسيسا على ذلك، فإن المنهجية العلمية الإسلامية فـــى دراســة الموضوعات التربوية تقتضى أن يتجاوز الباحث حدود المنهجية الغربيــة التى تعتمد على مجرد استخدام مناهج بحثية محدودة: منهج وصفـــى، أو تاريخى، أو تجريبى مقارن.......الخ، واختيار أســـاليب وأدوات بحــث مصممة بدرجة عالية من الثقة والموضوعية، وتحليلها بقدر مرتفع مـــن الدقة والكفاية، والتعبير عن هذه النتـــائج بطريقـــة واضحـــة ومنطقيــة ومتسلسلة. أقول إن "المنهجية العلمية الإسلامية" لا تكتمـــل إلا إذا تمتــع الباحث فى موضوعات التربية الإسلامية بجوار ما سبق بإلمـــــام كــامل ودراية جيدة بالأصول الإسلامية الثابتة المتعلقة بموضوع دراســـته، وإلا إذا كان قادرا على توظيف تلك المعرفة فى بحوثـــه ودراســـاته توظيفـــا سليما.

إن الباحث التربوى الإسلامى لا يســتطيع ولا ينبغـــى عليـــه أن يفصل بين إيمانه الكامل بالأصول الإسلامية الثابتة الصحيحـــة (القـــرآن وصحيح السنة) وأخذه بتقنيات البحث العلمى ومناهجه وأساليبه وأدواتـــه من استبانات ومقابلات وأساليب إحصائية...الخ، وإذا كان مطالبا بأن يتقن جميع مهارات البحث العلمى عن طريق القراءة الواعية لكتـــب منـــاهج البحث العلمى. والتدريب الذاتى مع الاسترشاد بخبرات المتمرســين فــى ميدان البحث التربوى الاسلامى، إلا أن ذلك لا يكفى فى اكتسابه المنهجية الإسلامية ما لم يصاحبه فى الوقت نفسه دراية كاملة بالأصول الإســلامية لموضوع دراسته، على ان تنعكس تلك الدراية أثنـــاء عرضـــه لنتـــائج الدراسة.

٢:نظرة الإسلام إلى الكون والإنسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع:

جاء الإسلام بنظرة إلى الكون والإنسان والأخلاق والمجتمع، وكانت هذه النظرة هى لحمة وسدى الفكر والتطبيق التربوى عبر عصور الازدهار الاسلامى. ولا تستقيم المنهجية الإسلامية إلا إذا امتلك الباحث تصوراً إسلامياً صحيحاً فى تلك القضايا الفلسفية. ولا يسعنا فى تلك الدراسة المحدودة أن نتناول بتفصيل كل ما يتعلق بالنظرة الإسلامية إلى الكون والإنسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع وانعكاس ذلك على منهجية البحث والباحث، وطريقة تناوله لأبحاثه وقضاياه التربوية، فإن مثل هذا يحتاج إلى مؤلف خاص بل مؤلفات.

ولقد ظهرت مؤخرا بعض الدراسات التى تتناول هذا الجانب الفلسفى من المنهجية الإسلامية فى البحث التربوى إلا أننا مازلنا فى حاجة إلى دراسات أكثر واكثر حول جوانب نظرية وفلسفية ينبغى أن تدعم تلك المنهجية، مثل: نظرية إسلامية فى إعداد المعلم، ونظرية إسلامية فى معنى المنهج الدراسى ومكوناته وطريقة إعداده، وأخرى فى الإدارة والتمويل، والأنشطة التربوية والتعليمية ......الخ من جوانب العملية التعليمية والتربوية. وفى غياب مثل هذا التنظير الإسلامى لا يجد الباحث التربوى أمامه إلا الوقوع فى حبال التنظير الغربى مما يوقع البحث التربوى وخاصة الإسلامى فى تناقض خطير. إذ بينما ترى البحث

فى التربية الإسلامية إلا أننا نجد خلاله الكثير من التنظير والتحليل العلمانى، ولا تستطيع الدراسة الحالية أن تراجع ما كتب فى التربية الإسلامية حتى الآن، وما وقع فيه الباحثون من بعد عن النظرة الإسلامية للكون والإنسان والمعرفة والأخلاق وما ترتب على ذلك من أخطاء منهجية، وأخطاء فى التحليل. وتوصى الدراسة بضرورة أن يتفرغ أحد الباحثين لدراسة مثل هذا الموضوع "الأخطاء والانحرافات الفلسفية فى دراسات وبحوث التربية الإسلامية"، وأثر تلك الأخطاء والانحرافات على تلك البحوث.

ج- قواعد التفسير Rules of Interpretation

وهى التى تحدد كيف يمكن أن تصنف الظاهرة التربوية التى يتم ملاحظتها. وماهى الشواهد والأدلة التى تفسر بها تلك الظاهرة؟ وهل تفسر الظاهرة تفسيرا إسلاميا كليا أم تفسيرا أحادى الجانب أو جزىء النظرة. وسوف أكتفى بإيراد بعض الأمثلة هنا من رسالة واحدة[٢٩] بعنوان "التربية والتعليم فى دولة ابن نصر بغرناطة ٦٣٥- ٨٩٧هـ / ١٢٣٨- ١٤٩٢م" إذ نرى الباحث يرصد ظاهرة تحالف بنو اشقيلولة (المسلمين) مع النصارى لتحقيق مآرب مصلحية ضد عائلة بنى نصر (مسلمين) فى غرناطة، ويكتفى برصد تلك الظاهرة، ويفسرها بسعى بنو اشقيلولة لتحقيق مصالحهم[٣٠] ولا يمتد نظره ليفسر هل يجوز ذلك

شـــرعا فى الوقت الذى كانت فيه تلك الممالك النصرانية رغم تصارعــها وتنافسها إلا أنها كانت تتحد تحت راية الحرب ضد مسلمى الأندلس.

ثم نراه فى موقع آخر يرصد بعض المعاهدات التى كانت تعقــــد بين ملوك غرناطة والممالك النصرانية الأسبانية والتى أملى فيها العــــدو النصرانى شروطه، بل ولم يلتزم فى كثير من الأحيان بتلك المعـــاهدات ويعلل ذلك بقوة العدو النصرانى وتغلبه[٣١] دون أن يوسع تحليله وتفسيره إلى فرقة المسلمين، وجور الحكام وفساد العلماء والهزل فى اختيار الحكام بالوراثة، حتى أن أحدهم وهو عبد الله محمد (٧٢٥ - ٧٣٣هـــ / ١٣٢٤ - ١٣٣٣م) تولى الحكم وهو فتى يافع لم يتجـاوز الحاديــة عشــرة من عمـــره وكانـــت أمه نصرانية تدعـــى علــــوة[٣٢].

ويرصد أن الفقهاء بالأندلس كانوا أحيانا لأسباب شخصية يحكمون علـــى خصوهم ومنافسيهم بالإلحاد والزندقة كالحكم الذى سجله القـــاضى أبـــو الحسن النباهى بإحراق كتب ابن الخطيب (ت ٧٧٦هـــ) بتهمـــة الإلحـــاد والزندقة، وصادق السلطان الغنى بالله على حكمه[٣٣] دون ان ينطلق مـــن ذلك إلى مناقشة الشروط الإسلامية فى العالم والحاكم، واثر فساد الحكـــام والعلماء على الأفراد والمجتمعات.

وتمتلىء الرسائل التربوية بأخطاء التفسير وبعدها عن "المنهجيـــة الإسلامية" التى ترد الظاهرة المدروسة إلى أسبابها الكلية، فمـــن الخطـــأ العلمى أن نرد مثلا قلة الإقبال على تعليم البنات فى المجتمعات الريفيـــة إلى تمسكها بالإسلام، أو نرد فساد نظامنا التعليمي إلى عدم أخذه بتجارب

الدول المتقدمة، أو عدم رصد الميزانيات المناسبة له، او لكـــثرة النســل وعدم تحديده، او سيطرة الطبقات البرجوازية على الحكم......الخ.

وتحتاج المنهجية الإسلامية إلى كثير من الدراسات والبحوث لنقد أخطاء قواعد التفسير فى كل ما كتب مـــن رســائل وبحــوث التربيــة الإسلامية، وتدريب الباحثين والدارسين على القواعد الكليـــة والمقــاصد الشرعية التى تبنى عليه التفسيرات والتحليلات التربوية. وهذا عمل ضخم يحتاج إلى دراسات جادة يقوم بـــها أفــراد مدربــون علـــى "المنهجيــة الإسلامية".

د ـ عنصر تحديد الإشكالات والمعضلات الأجدر بالتناول Puzzling elements

ذلك أن الأخذ بالمنهجية الإسلامية سوف يحدد للباحثين والدارسين المشاكل البحثية التى تستحق الدراسة والتى سوف تسهم فى مجال التنظير أو مجال التطبيق التربوى. وعلى سبيل المثال لا الحصر فإن المنهجيـــة الإسلامية سوف تتطلب دراسات وبحوث تتناول المفاهيم التربويـــة فـــى القرآن والسنة وكذلك فى التراث التربوى وأخيراً فى الواقع المعاصر مـــع نقد المفاهيم التربوية الوافدة وتحريرها من إطارها الثقافى الوضعى.

كذلك فإن المنهجية الإسلامية تحتاج كما ســبق أن ذكرنـــا إلـــى دراسات وبحوث تتناول كل أبعاد العنصر النظرى والفلسفى من المنهجية، وكلما كثرت مثل هذه الدراسات كلما ازدادت المنهجية الإسلامية وضوحاً وقوة وكانت أكثر قدرة على التفسير والتنبؤ ممـــا يكــثر مـــن روادهـــا

والآخذين بها فى دراساتهم التربوية، وبذلك تتحول المنهجية الإسلامية من "منهجية القلة" التى يأخذ بها القليل من الدارسين والباحثين إلى "منهجية الكثرة" أو المنهجية الغالبة أو المسيطرة، ولا يكون ذلك إلا بتدعيم عناصر تلك المنهجية من خلال كثير من الدراسات التى تؤكدها فى مجال التنظير والتطبيق التربوى.

كما نحب أن نلفت النظر هنا أن تلك المنهجية الإسلامية سوف تكسب الباحث حسا إسلاميا يحدد به ترتيب أهمية الأبحاث التى ينبغى أن يقوم بها فى حياته، ذلك أن المسلم مطالب شرعا بتحديد أولويات عمله وتقسيم أوقات حياته وفق تلك الأولويات. إذ ليس من المعقول أن ننشغل مثلا بأبحاث فى تاريخ التربية الإسلامية وننسى أبحاثا أكثر أهمية عن واقع التربية فى العالم العربى والإسلامى المعاصر. أو أن يقول الباحث إن أى دراسة فى التربية الإسلامية هى أفضل من دراسة فى التربية بالمنظور الغربى ذلك لأن للفقهاء حديثا طويلا عن ترتيب الأولويات والواجبات، وقياسا عليه فإن الباحث مطالب شرعا عند إختيار موضوع دراسته أن يراجع نفسه بأسئلة مثل: هل هذا البحث مهم بالفعل للمسلمين وللمجتمع الإسلامى؟ هل هو أكثر أهمية من غيره؟ ما ترتيبه فى سلم الأولويات؟.......الخ من الأسئلة التى يصدر فيها الباحث المسلم عن فقه فى دينه، وفقه فى واقع وحاجات المجتمع التربوية.

وينصح الباحث المشرفين على أبحاث التربية الإسلامية، وكذا الدراسين والمقبلين على التجسيل فى موضوعات التربية الإسلامية ان يراجعوا أنفسهم عند اختيار موضوعات بحوثهم وأن يزنوها بالموازين الشرعية من حيث مدى أهميتها ومدى استحقاقها لبذل المال والجهد مما سيسهم بدون شك فى تطوير المنهجية الإسلامية فى البحث التربوى ويجعلها الأكثر قدرة على تقديم حلول صحيحة لخدمة قضايا الأمة التربوية(*).

هـ - عنصر تأكيد الوجود Ontologic – Predictive

ويرى كوهن[٣٤] أن هذا العنصر لا يزال غامضا، ولذلك فضل استخدام تلك الصياغة الفضفاضة، ويقصد به الجهود التى يبذلها أعضاء المجتمع العلمى المتبنى لمنهجية، من أجل تأكيد وجود تلك المنهجية وإثبات مدى فاعليتها لدراسة المشكلات البحثية، والدعوة لتلك المنهجية والتبشير بها، وإظهار تهافت المنهجيات الأخرى. وإذا كان هذا العنصر إنما يتم من خلال تدريب الباحثين على عناصر تلك المنهجية من خلال الجمعيات العلمية المتخصصة أو من خلال الأقسام أو على الأقل من خلال جهود الأفراد، فإن حظ المنهجية الإسلامية من هذا العنصر يعتبر ضعيفا ويحتاج إلى إيجاد جيل من الرواد التربويين الذين يؤمنون بتلك المنهجية ويحاولون تأكيد عناصرها، والدعوة إليها، من خلال البحث والتطبيق التربوى معا.

* للباحث تصوره في بعض تلك الأولويات: انظر أولويات الإصلاح التربوى، دار النشر للجامعات،القاهرة ١٩٩٧ . إلا أنه يمثل اجتهادا فرديا يحتاج إلى مزيد من الإضافة والتعديل. وحبذا لو نوقشت مثل تلك الأولويات فى أحد المؤتمرات التربوية الإسلامية العالمية.

ثالثا: خاتمــــة الدراســـة

لعل من أعظم ميادين الجهاد التى تحتاجها الأمة فى تلك اللحظـــة التاريخية الحاسمة هو ميدان البحث التربوى الإسلامى، الذى يبتغى إيجـاد "الأمة الإسلامية" الصالحة المصلحة، ولن توجد تلك الأمة إلا من خــلال تربية إسلامية صحيحة، تقوم على علوم تربوية إسلامية قد كتبت وفـــق منهجية إسلامية واضحة، ولقد حاولنا فى تلك الورقة أن نرسم أهم معــالم تلك المنهجية، وهى معالم تحتاج إلى متطلبات علمية كثيرة، ومتطلبـــات أخلاقية وإيمانية فى نفس الوقت(*). والأمل كله معقود على بعض شـــباب تلك الأمة من الباحثين التربويين الذين يهبون حياتهم بالكامل مـــن أجـل اتقان تلك المنهحية والتدرب على مهاراتها وإعداد المتطلبـــات اللازمـــة لبروزها وشيوعها بين الباحثين والدارسين فى مجال التربية فى عالمنــــا العربى والإسلامى.

لقد اوتيت تلك الأمة ونال منها أعداؤها من خلال التربية، وسوف ترجع تلك الأمة إلى التاريخ من جديد، وتولد ولادة جديدة، بإذن الله مــــن خلال التربية، ومهما طال الليل واشتدت حلكة الظلام فإن" أجيال المنهجية الإسلامية" فى شتى العلوم والمعارف سيولدون من من جديـــد ليحولـــوا الظلام إلى نور، والفرقة إلى وحدة، والضعف إلى قوة،والله غالب على أمره

*من أراد التوسع فى تلك النقطة فليراجع: منهجية البحث فى التربيــــة الإســـلامية رؤية مغايرة، مرجع سابق، التربية الإسلامية المعاصــرة فـــى مواجهـــة النظـــام العالمى الجديد، دار الفكر العربى، القاهرة ١٩٩٧م.

رابعا: النتـــــائج والتوصيـــات

لعلنا من خلال الصفحات السابقة يكون قد اتضح لنا أهمية إيجـــاد المنهجية الإسلامية الخاصة بنا فى البحث التربوى، وأهمية إتقـــان تلـــك المنهجية، والتدرب عليها، وممارستها فى بحوثنا التربوية، والعمل علـــى ذيوعها وشيوعها. ويمكن أن ننهى تلك الدراســـة **بالنتـــائج والتوصيـــات التالية:**

(١) إن إسلامية العلوم التربوية - كغيرها مـــن العلـــوم الاجتماعيـــة والإنسانية - لا يمكن أن تتم إلا من خلال استخدام منهجيـــــة علميـــة إسلامية للبحث التربوى. وأن تلك المنهجية الإسلامية هـــى وحدهـــا القادرة على إنتاج العلوم التربوية الإسلامية التى يمكن ان تساعد على تربية الإنسان المسلم المنشود، القادر على مواجهة كل التحديات التـــى تواجهها الأمة الإسلامية حاليا.

(٢) إن الشباب المسلم من الباحثين التربويين هم وحدهم القادرون على إيجاد تلك المنهجية العلمية الإسلامية، وممارسة تلك المنهجيـــــة فـــى دراساتهم وبحوثهم والدعوة إليها، وتدريب أجيال من شباب البـــاحثين التربويين على تلك المنهجية، إذا أردنا بالفعل أسلمة العلوم التربويـــة وقس على ذلك كافة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

(٣) لذلك توصى الدراسة بأن يكون من بين توصيات هـــذا المؤتمـــر إيجاد آلية معينة يكون من بين مهامها انتقاء مجموعـــة مـــن شـــباب الباحثين التربويين المسلمين من العالم العربى الإسلامى وعقد دورات

تدريبية لهم بقصد تدريبهم على المنهجية الإسلامية للبحث التربوى. وتبادل الخبرات فى هذا المجال، وتكوين مدرسة إسلامية من هؤلاء الشباب الباحثين التربويين الإسلاميين تتبنى الدعوة لتلك المنهجية، وتمارسها فى بحوثها ومؤلفاتها التربوية بقصد شيوع وذيوع تلك المنهجية، ومن ثم النجاح فى أسلمة العلوم التربوية(*). ويمكن ان يؤخذ بتلك التوصية بالنسبة لكافة العلوم الإنسانية والاجتماعية الأخرى.

هذا وبالله وحده التوفيق.

---

*عقدت دورة أولى بالفعل للباحثين والدراسين فى التربية الإسلامية وذلك بفندق الأمان بالقاهرة الفترة من ٢٤ - ٢٦يناير ١٩٩٥م تحت رعاية المعهد العالى للفكر الإسلامى بالقاهرة. وكان الأمل أن يعقبها دورات ثانية وثالثة...الخ لتحقيق تلك الغاية. فلعل جهة أخرى أن تتبنى مثل هذا العمل العلمى الهام الذى توقف بالقاهرة.

المراجـــــع والمصـــــادر

*القرآن الكريم:

١- شاكر، محمود محمد: رسالة فى الطريق إلى ثقافتنـــــا، مؤسســة الرسالة، بيروت لبنان ١٩٩٢، ص٣٨، عثمان، ســيد أحمــد: "مــن مشكلات ما وراء المنهج" الكتاب السنوى فى التربية وعلــم النفــس، المجلد الخامس، دار الثقافة، القاهرة ١٩٧٨.

٢- النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن: منهجية البحث فى التربيـــة ، رؤية إسلامية، دار الفكر العربى القاهرة، ١٩٩٦،ص٧- ص٨.

٣- انظر: الشريف، محمد أحمد وآخرون: إستراتيجية تطوير التربيـة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القــاهرة، ١٩٧٦، ص٣٨٥-ص٣٩٣.

٤- الشيبانى، عمر محمد التومى: الأسس النفسية والتربوية لرعايـــة الشباب، بيروت، دار الثقافة ١٩٧٥، ص٢٠- ص٣٠.

٥- جابر، سامية محمد: "منهجية البحث فى العلوم الإجتماعيـــة"، دار المعرفة الجامعية الإسـكندرية، ١٩٨٨، ص٥٥ - ص٥٩، عــارف، نصر محمد أحمد: "تنظريات السياسية المقارنة وتطبيقها فى دراســـة النظم السياسية العربية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصــاد والعلوم السياسية،١٩٩٥، ص ٦٠-ص٦٥، الدسوقى، محمد: منـــهج البحث فى العلوم الإســـلامية، دار الأوزعـــى، طرابلــس، ١٩٨٤، ص٤٤.

٦- الشال، إنشراح: اشكاليات منهج البحث العلمى، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩١، ص١٤.

٧- شاكر، محمود محمد: رسالة فى الطريق إلى ثقافتنا، مرجع سابق، ص٢٢ - ص٣٨، عثمان، سيد أحمد: "من مشكلات ما وراء المنـــهج" مرجع سابق، لمحة إلى ما وراء المنهج، تقديم الطبعة الثانية من كتاب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس. فان دالين، ترجمة محمد نبيــل نوفل وآخرون، الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٨٣.

Sadd Z., Nadi, & Roaland G. Corwin (ed): The Social cotexts of Research, John Wiley and Sons, Inc., London, 1972.

٨- جابر، سامية محمد: منهجية البحث فى العلوم الاجتماعية، مرجع سابق ص٥٩.

٩- Guba, Egon G (ed.): The Paradigm Dialog : Sage Publication, Lond 19

١٠- غانم، السيد عبد اللطيف وآخرون: اقترابات البحث فى العلوم الاجتماعية، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٢.

١١- عارف، نصر محمد أحمد: "نظريات السياسية المقارنة وتطبيقها فى دراسة النظم السياسية العربية" مرجع سابق، ص٣٧ – ص٤٤.

١٢- المهدى، أحمد: "البحث التربوى: الأزمة والمخرج"، من محاضرات الدورة الأولى لإعداد الباحث فى التربية الإسلامية، معهد العالمى للفكر الإسلامى القاهرة، ١٩٩٥.

١٣- عارف، نصر محمد أحمد: "نظريات السياسية المقارنة وتطبيقها فى دراسة النظم السياسية العربية"، مرجع سابق، ص٦٢.

١٤- نفس المرجع والمكان.

١٥- إنظر مثلا: أمزيان: منهج البحث الاجتماعى بين الوضعية والمعيارية المعهد العالمى للفكر الإسلامى، القاهرة، ١٩٨١، ص٤٠٠ وما بعدها، العلوانى، طه جابر :"منهج المعرفة الإسلامية" المعهد العالمى للفكر الإسلامى القاهرة ، ١٩٨١م.

١٦- أبو زيد، محمد: "أزمة البحث التربوى – دراسة تحليلية فى بحوث المناهج فى" التربية المعاصرة، العدد الرابع، ينـاير ١٩٨٦، عدد خاص عن البحث التربوى، القاهرة، ١٩٨٦م، ص٤٨.

١٧- الياسين، جاسم محمد مهلهل، عدنان سالم الرومى: "المرشد الوثيق إلى مراجع البحث وأصول التحقيق"، دار الوفاء، مصر ١٩٩٢،ص٧٠.

١٨- خلاف، عبد الوهاب: "علم اصول الفقه"، ص١٢، ط٨، دار القلم، الكويت (ب.ت)، الرازى، فخر الدين (ت ٦٠٦هـ): المحصول فى

علم أصول الفقه (١/٧٨)، ط٢ مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، الغزالى، أبو حامد (ت ٥٠٥هـ): إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، ص٣، دار المعرفة، بيروت (ب.ت)، الشيخ/ الخضرى، محمد: أصول الفقه ص١٤، دار الحديث،القاهرة (ب.ت)، جان، صديق حسن (ت ١٣٠٧هـ): مختصر حصول المأمول من علم الأصول ص١٠،ط١، دار الصحوة، القاهرة، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٥م، وغيرهم.

١٩- أرنجل أركان: أساليب البحث العلمى - دراسة مفاهيم البحث لأخصائى العلوم الاجتماعية، ترجمة حسن ياسين، محمد نجيب، معهد الإدارة العامة، إدارة البحوث، القاهرة ١٩٨٣، ص١٧.

٢٠- ليلة، على: "المفاهيم ومشكلة التعريف" فى تصميم البحوث فى العلوم الاجتماعية، مركز الدراسات والبحوث السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٢، ص٢٢ - ص٣٠.

٢١- إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح: "التجديد السياسى والخبرة الإسلامية - نظرة فى الواقع العربى المعاصر"، مرجع سابق، ص١٥٩.

٢٢- المرجع نفسه، ص ١٥٢ - ص ٢٢٠.

٢٣- الغزالى، إحياء علوم الدين، ج١، البابى الحلبى، القاهرة، ١٩٥٧، ص١٣.

٢٤- فى العمران الإسلامى انظر: النقيب، عبد الرحمن: "مدخل لدراسة الإتجاه الحرفى والمهنى فى التربية الإسلامية، فى بحوث فى التربية الإسلامية،ج٣، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٧، ص١١٣.

٢٥- الدباغ، عفاف إبراهيم: "المنظور الإسلامى للطبيعة الإنسانية، محاضرة بالمعهد العالمى للخدمة الاجتماعية للبنات بالرياض، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، القاهرة، ١٤١١هـ / ١٩٩١م، ص٢٣.

٢٦- فى معنى العبودية راجع، ابن قيم الجوزية: "مدارك السالكين فى منازل إياك نعبد وإياك نستعين"، تحقيق محمد حامد الفقى، دار الكتاب العربى، بيروت، ١٩٧٢، القرضاوى،يوسف:" العبادة فى الإسلام"، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨١، المودودى، أبو الأعلى:

"المصطلحات الأربعة فى القرآن" دار التراث العربى للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٢.
٢٧- يراجع تفاصيل ذلك، أمزيان، محمد محمد: "منهج البحث الاجتماعى بين الوضعية والمعيارية، مرجع سابق ص٢٩ - ص٧٦.
٢٨- هناك دراسات جادة فى هذا المجال ينبغى أن يعود الباحث فى التربية الإسلامية إليها مثل: الكردى، راجح عبد الحميد: "نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة"، المعهد العالمي للفكر الإسلامى، واشنطن ١٩٩٢، الزبيدى، عبد الرحمن: "مصادر المعرفة فى الفكر الدينى والفلسفى - دراسة نقدية فى ضوء الإسلام"، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، واشنطن١٩٩٢، وما زال المجال يحتاج إلى مزيد من تلك الدراسات لتناول كل أبعاد النظرية الإسلامية التربوية.
٢٩- محمود، محمود يوسف محمد: "التربية والتعليم في دولة بنى نصر بغرناطة"، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر، ١٩٩٥.
٣٠- المرجع نفسه، ص١٨.
٣١- المرجع نفسه، ص٢٣.
٣٢- المرجع نفسه، ص٤٨.
٣٣- المرجع نفسه، ص٥١.
٣٤- نقلا عن: عارف، نصر محمد: "نظريات السياسة المقارنة وتطبيقها فى دراسة النظم السياسة"، مرجع سابق، ص٤٢.

هذا وبالله وحده التوفيق

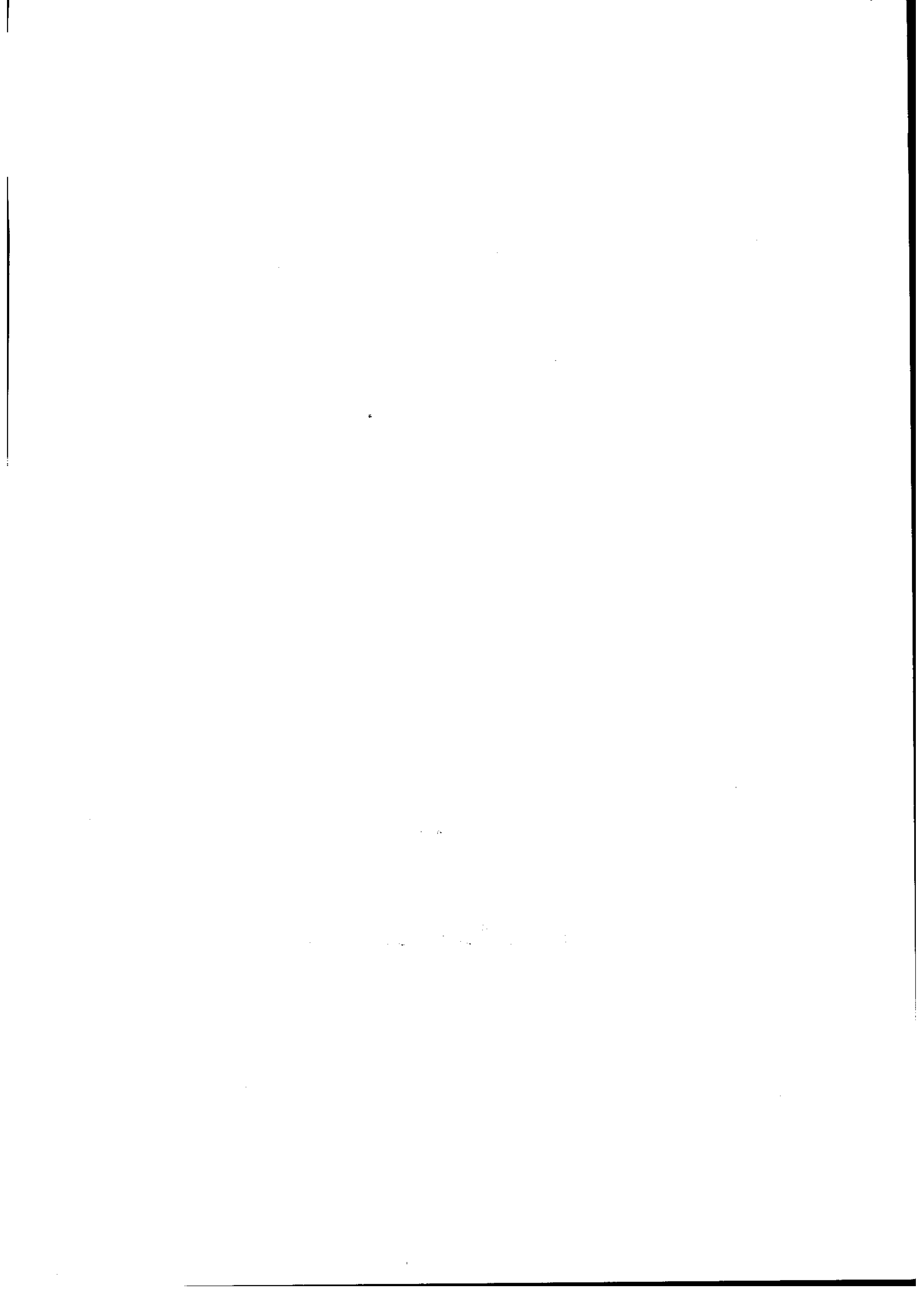
البحث الثاني

المنهج الأصولى

واستخدامه فى دراسة بعض القضايا التربوية

إعداد

د. منـــــــى على السلوس



إن مناهج البحث فى العلوم الإنسانية في صورتها الحالية هـــي بحق إنتاج غربي مرتبط أشد الارتباط بالتاريخ الثقافي للغرب يعبر عن خصوصياته ومشكلاته الفكرية، وقد كان انتقال هـــذه المنــاهج إلــى جامعات ومراكز البحث العلمي في العالم الإسلامي أمرا تفرضه الحاجة نتيجة الفراغ العلمي مع شدة الحاجة إلى التجديد، فكان لابد من استيراد المناهج الغربية الجاهزة بدون تعديل أو تغيير(١).

لكنه وبعد أن ساد إيمان كبير بأن مناهج البحث محايدة يمكن أن تطبق في كل زمان ومكان لتنتج حقائق علمية واحدة، ظهر البحث فــي اجتماعية تلك المناهج وأنها تستهدي بالفكر من ناحية وتقوده من ناحيــة أخرى، ولا يمكن فصل تلك المناهج عن النظرية(٢). فمثـــلا نجـد أن مناهج البحث الإسلامية ترتكز على الإيمان بالله وعالم الغيب إلى جانب عالم الشهادة، والإقرار بالمشيئة الإلهية، والاعتراف بالجوانب الروحيــة في الإنسان، وبهذا فهي تختلف عن مناهج البحث الغربية(٣).

---

(١) محمد أمزيان: نقد مناهج العلوم الإنسانية وخطوات صياغة مناهج إسلامية للعلوم الإنسانية، ضمن بحوث قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦، ص٢٠٣.

(٢) عبدالرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية ، رؤية إسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٦، ص٧.

(٣) أكرم ضياء العمري: مناهج البحث وتحقيق التراث، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم، ١٩٩٥، ص٧-١١.

من هنا ومع التحولات الثقافية والفكرية والاجتماعية التي أصبحت تفرض نفسها على المشتغلين بالبحث العلمي أصبح التفكير في تطوير مناهج البحث، وإلقاء الضوء على المناهج النقدية الإسلامية مثل منهج المحدثين والمنهج الأصولي، يمثل حاجة ضرورية لمواجهة تلك التحولات، وللأسف نجد أنه لا يكاد يعترف معظم التربويين المسلمين بتلك المناهج النقدية الإسلامية ومدى الحاجة إلى تلك المناهج في دراسة بعض القضايا التربوية وتأصيلها ليس لأنهم درسوا هذه المناهج وتبين لهم أنها قاصرة، ولا يمكن استخدامها في دراسة بعض قضايا التربية وإنما لأنهم لا يكادون يعرفون عنها شيئاً، وذلك بسبب إعدادهم العلمي السابق بعيداً عن مناهج البحث عند المسلمين.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تحاول إلقاء بعض من الضوء على أحد تلك المناهج الإسلامية وهو المنهج الأصولي، ومجال استخداماته في مجال البحث التربوي مع التسليم بتواضع هذا الجهد خاصة إذا قورن بأهمية هذا المنهج وضخامة الغاية المرجوة منه ومن استخداماته العديدة في مجال البحوث التربوية.

٢- تساؤلات الدراسة:

تدور تساؤلات الدراسة في السؤال التالي:

كيف يمكن استخدام المنهج الأصولي في دراسة بعض القضايا التربوية؟

ويتفرغ منه عدة أسئلة فرعية:

- ما المبادئ التي يقوم عليها المنهج الأصولي؟
- ما مراحل وخطوات هذا المنهج؟
- ما العلوم والمعارف التي يجب أن يلم بها الباحث عند استخدامه لهذا المنهج؟
- ما واقع استخدام هذا المنهج في البحوث التربوية؟
- ما مجالات استخدام هذا المنهج في البحوث التربوية؟

٣- هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى وصف المنهج الأصولي وبيان مبادئه وخطواته ومؤهلات الباحث الأصولي حتى يمكن تقريب هذا المنهج إلى الدارسين، وتقليل الإحساس بصعوبته وتعقيده، وهو إحساس قد يدفع الكثيرون إلى الانصراف عنه، والإعراض عن دراسته على الرغم من أهميته ودقته ومكانته بين المناهج العلمية المختلفة وقدرة هذا المنهج على معالجة الكثير من قضايا العلوم الإنسانية ومنها علم التربية.

كما أن العلم بقواعد هذا المنهج يؤدي إلى ضبط المعرفة، ودقة النتائج، واختصار المجهود، وحسن الفهم لجهود الآخرين، وإتاحة الفرصة للتعاون بين العاملين في مجال العلوم المشتركة أو المتقاربة مما يؤدي إلى تقدم العلم ومنه علم التربية.

كذلك تهدف الدراسة إلى إلقاء نظرة سـريعة لواقـع المنـاهج المستخدمة في البحوث التربوية ذات الطابع التأصيلي الإسلامي، ومدى استخدامها لمهارات هذا المنهج في علاج قضايا تلك البحوث.

وأخيرا تهدف الدراسة إلى إعطاء بعض النماذج لاسـتخدامات هذا المنهج في مجال البحث التربوي للفت الباحثين إلـى أهميـة هـذا المنهج في بحوثهم التربوية ولإعطاء المثل فقط لمزيد مـن الدراسـات والبحوث التي يمكن أن تستخدم هذا المنهج.

٤- أهمية الدراسة:

إذا كان المنهج يمثل روح العلم، وإذا كان علم الأصول يمثـل منهجا من أهم المناهج التي توصل المسلمون إليها فإننا بحاجة إلـى أن نتبين هذا المنهج نفسه.

وإذا كان المنهج الأصولي من أكثر المناهج التحاما بالمنهجيـة الإسـلامية ISLAMIC PARADIGM وقـدرة علـى إبـرازها وتطويرها [١]، فإننا مع ذلك نجد أن كتب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ومنها التربية تكـاد أن تتجـاهل هـذا المنـهج الأصولي كأحد المناهج التي ينبغي أن يوظفها البـاحث المسـلم فـي دراسته الاجتماعية ومنها الدراسات التربوية خاصة في الدراسات ذات الطابع التأصيلي والتي تحتاج قطعا إلى استخدام المنهج الأصولي فـي معالجتها.

---

(١) عبدالرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية ، مرجع سابق، ص٤١.

وبالتالي كانت أهمية إلمام الباحث المسلم ببعض قواعد ومسارات هذا المنهج.

٥- حدود الدراسة

ستقتصر الدراسة على وصف المنهج نفسه أي دراسته في ذاته دون الدخول في تفصيلات علم أصول الفقه بمباحثه الثلاثة[١] من الأدلة[٢] وطرق الاستنباط[٣] والأحكام[٤].

إلا أن دراسة المنهج الأصولي لن تخلو من بعض الإشارات إلى المباحث السابقة.

٦- منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج التحليلي كأداة أساسية لتحليل أبعاد المنهج الأصولي، وبيان مبادئه وخطواته ومؤهلات الباحث الأصولي

---

(١) علي حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، ط٥. القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٦، ص١٨..

(٢) يقصد بها ما جاء في الكتاب والسنة ثم الاجتهاد. المرجع السابق ص ص١٩-٢٣٨.

(٣) يقصد بها القواعد الأصولية واللغوية التي تطبق في فهم الأحكام. عبدالوهاب خلاف: علم أصول الفقه، ط١٥ الكويت، دار القلم، ١٩٨٣، ص٩.
وللاطلاع على تلك القواعد بمزيد من التفصيل انظر على سبيل المثال المرجع السابق من ص١٤٠-٢٢٩، علي حسب الله، مرجع سابق، ص٢٣٩-٣٧١.

(٤) يقصد به أربعة أمور هي: أ – الحاكم: وهو الله تعالى الذي تصدر منه الأحكام.
ب- الحكم: وهو ما صدر من الحاكم دالا على إرادته في فعل المكلف.
جـ- المحكوم فيه: وهو فعل المكلف الذي تعلق الحكم به.
د- المحكوم عليه: وهو المكلف الموجه إليه الأحكام والمطالب بتنفيذها. لمزيد من التفصيل انظر على سبيل المثال: عبدالوهاب خلاف، مرجع سابق ص ص٩٦-١٣٨، علي حسب الله، مرجع سابق، ص ص٣٧٣-٤٢٩.

حتى يمكن تقريب هذا المنهج إلى الدارسين، وتيسير استخدامه للباحثين في العلوم الإنسانية بصفة عامة والعلوم التربوية بصفة خاصة.

٧- مصطلحات الدراسة:

علم أصول الفقه: هو ((العلم بالقواعد والبحوث التي يتوصل بها إلى استفادة الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية)) (١).

ومنه نستنتج أن:

المنهج الأصولي هو: ((مجموعة القواعد والبحوث التي يتوصل بها إلى استفادة الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية)).

الباحث الأصولي هو: ((من يبحث عن القواعد الكلية ويقررها بأدلتها الشرعية)).

ومن ثم فإن:

المنهج الأصولي في العلوم الإنسانية ومنها التربية هو: ((استخدام المنهج الأصولي في تأصيل القضايا الخاصة بالعلوم الإنسانية ومنها التربية)).

الباحث الأصولي التربوي هو: ((الباحث الذي يؤصل للقضايا التربوية باستخدام المنهج الأصولي)).

ويرى أحد الباحثين أن المقصود بالمنهج الأصولي إنما هو معناه الشامل الذي يتجاوز دائرة التشريع ليمتد إلى مجال الفكر والثقافة والتصورات التي يحملها الإنسان عن الكون والحياة فعرف المنهج

(١) عبدالوهاب خلاف، مرجع سابق، ص١٢.

الأصولي بأنه ((السياج الذي استخدمه علماء المسلمين للحفـــاظ علـــى جوهر الإسلام من الذوبان والحفاظ على الـــذات الإســـلامية وصقـــل الشخصية الإسلامية، ونفض كل العلائق الأجنبية عنها)) (١).

وترى الباحثة أن في هذا التعريف خلط بين المنهج الأصولـــي والمنهجية الاسلامية(٢)، لأن الباحث هنا لم يعرف المنـــهج الأصولـــي ولعله كان يعني الإطار العام أو المنهجية الإسلامية التي كانت تحـــرك وتحدد الدراسات والبحوث في ظل نسق فكري إسلامي متميز وأثر تلك المنهجية الإسلامية على العلـــوم الإســـلامية مـــن حيـــث مجالاتـــها، ومفاهيمها، ومناهجها، ومحاور اهتماماتها...لذلك سنقتصر فـــى تلـــك الدراسة على المصطلح السابق ذكره.

٨- الدراسات السابقة:

حيث إن الحديث عن المنهج الأصولي في المجتمـــع العلمـــي التربوي مازال حديثا خافتا لم يكتسب الأنصار والأتباع الذين يتدربـــون عليه، ويتدربون على إتقان مهاراته. فإن هناك على الرغم مـــن ذلـــك بعض الدراسات السابقة في هذا المجال.

---

(١) محمد محمد أمزيان: منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١، ص٤٠٠.

(٢) المنهجية تعبر عن الفلسفة الكامنة وراء العلم والتي تؤثر في محتواه ومناهجه البحثية، أما منهج البحث فهو قاصر على دراسة الإجراءات والخطوات التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات. لمزيد من التفصيل انظر عبدالرحمن النقيب، منهجية البحث في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ص٦-٨، ص٢٠وما بعدها.

ويمكن تقسيم تلك الدراسات إلى نوعين:

أولاً: دراسات أشارت إلى أهمية استخدام المنهج الأصولي.

١- دراسة سعيد إسماعيل علي حول ((مشكلة المنهج في دراسة التربية الإسلامية)) (١).

وفيها ذهب الباحث إلى أن الفلسفة الإسلامية لا تمثل الإبداع الفكري الإسلامي، وإنما يمثل هذا الإبداع أصول الفقه وحكمة التشريع، ومن ثم ذهب إلى أن المنهج الفقهي الذي يعتمد على القرآن فالسنة فالإجماع والقياس فالعرف ومصالح الناس كمصادر ينبغي أن تستمد منها الآراء والأحكام هو المنهج المناسب لدراسة التربية الإسلامية وضرب مثلاً لذلك بتطبيق القابسي للمنهج الفقهي في رسالته: ((آداب المعلمين)).

وتعتبر تلك الدراسة إرهاصة مبكرة للتفكير في مناهج البحث الملائمة للتربية الإسلامية، وإشارة للمنهج الأصولي أو الفقهي واستخداماته في البحث التربوي الإسلامي.

٢- دراستا عبدالرحمن النقيب.

حيث كان للباحث اهتمام مبكر بقضية البحث في التربية الإسلامية بدأها بدراسة عن ((نماذج البحث التربوي عن المسلمين)) (٢)

---

(١) سعيد إسماعيل علي: مشكلة المنهج في دراسة التربية الإسلامية، في دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ص ١١٠-١٤٦.

(٢) عبدالرحمن النقيب: نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين، في التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠.

وذلك من خلال رؤية أربع دراسات من تراثنا التربوي تمثل أربعة اتجاهات تربوية مختلفة في فترات تاريخية مختلفة كان منها: آداب المعلمين لمحمد بن سحنون (٢٠٢-٢٥٦هـ) والتي أظهرت الدراسة أنه استخدم المنهج الأصولي التحليلي، ثم أشار الباحث إلى ضرورة دراسة مناهج البحث عند علماء التربية المسلمين، ومدى إمكانية الاستفادة بذلك في تطوير مناهج البحث المستخدم حاليا في دراسة موضوعات التربية الإسلامية.

وفي دراسة تالية للباحث بعنوان ((منهجية البحث في التربية)) (١) أفرد الباحث جزءا من دراسته للحديث عن المنهج الأصولي من حيث أهميته وتعريفه وموضوعاته، وفي ختام بحثه وجه الباحثين في التربية الإسلامية إلى الخطوات المتبعة في هذا المنهج لدراسة بعض الموضوعات التربوية.

وتعتبر هذه الدراسة أول دراسة تحدثت عن المنهج الأصولي واستخدامه في مناقشة بعض موضوعات التربية الإسلامية، وتعتبرها الباحثة النواة الأولى لهذا البحث الحالي في كيفية استخدام المنهج الأصولي في معالجة بعض قضايا التربية الإسلامية.

٣- دراسة عبدالحميد مدكور حول ((المنهجية في علم أصول الفقه)) (٢).

---

(١) عبدالرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية. رؤية إسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.

(٢) عبدالحميد مدكور: المنهجية في علم أصول الفقه، في قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، ضمن سلسلة المنهجية الإسلامية (١٢) القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦.

وانطلق الباحث في دراسته من أهمية استخدام المنهج الأصولي في دراسة العلوم الإسلامية الفلسفية[*]، ثم أفرد دراسته للحديث عن المباديء التي يقوم عليها المنهج الأصولي، ومراحله، ثم اختتم بحثه بموجز لأهم الخطوات التي يقوم الباحث الأصولي باتباعها.

وتعتبر الباحثة هذه الدراسة نواة هامة لهذا البحث الحالي في الإطار النظري الذي تحدثت فيه عن المنهج الأصولي بمبادئه، ومراحله، وخطواته بشكل عام.

ثانياً: دراسات استخدمت المنهج الأصولي.

لم تستطع الباحثة العثور على دراسات تربوية استخدمت المنهج الأصولي سوى الدراستين التاليتين:

١- دراسة عبدالرحمن النقيب حول ((الخدمات الطلابية بين الأصالة والتغريب)) (١).

وفيها حاول الباحث استخدام المنهج الأصولي لتأصيل مفهوم الخدمات الطلابية.

٢- دراسة عبدالودود مكروم حول ((الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة)) (٢).

---

* مجال دراسة الباحث حيث إنه أستاذ للفلسفة بكلية دار العلوم.

(١) عبدالرحمن النقيب: الخدمات الطلابية بين الأصالة والتغريب، في أولوية الإصلاح التربوي، ضمن سلسلة نحو وعي تربوي مغاير (١)، القاهرة، دار النشر للجامعات،١٩٩٧.

(٢) عبدالودود مكروم: الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٦.

وقد ذكر الباحث أن أحد المناهج التي استخدمها في بحثه هي المنهج الأصولي الاستنباطي والذي بموجبه يتم تحديد معالم التصور الإسلامي بشأن الطبيعة الإنسانية من حيث التكوين ومقومات البناء وذلك استناداً على دراسة النصوص الواردة في الكتاب والسنة.

وفي المقابل عثرت الباحثة على العديد من الدراسات الخاصة بمجال العلوم السياسية والتي استخدمت المنهج الأصولي، نتخير منها عملين ضخمين استغرق إعداد كل منهما سنوات طوال هما:

١- دراسة بعنوان ((الأصول العامة للعلاقات الدولية في الإسلام)) (١).

وهي دراسة ضخمة تقع في اثني عشرة جزءاً، استخدم فيها الباحثون المنهج الأصولي لدراسة العلاقات الدولية في الأصول الإسلامية، والأصول العامة للعلاقات الدولية في الإسلام، والعلاقات الدولية في الإسلام وقت الحرب، ثم تتبع العلاقات الدولية منذ الدولة الأموية وحتى أعقاب سقوط الخلافة العثمانية.

٢- دراسة بعنوان ((بناء المفاهيم.دراسة معرفية ونماذج تطبيقية)) (٢).

---

(١) نادية محمود مصطفى وآخرون: العلاقات الدولية في الأصول الإسلامية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨١. ج١،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢. وقد صدر جـ٣ عام ١٩٩٦. وجارى طبع جـ٢

(٢) إبراهيم البيومي غانم وآخرون: بناء المفاهيم. دراسة معرفية ونماذج تطبيقية. القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٧.

وهي دراسة ضخمة في مجلدين تحوي ثماني عشـــرة دراســـة تدور حول إعادة بناء مجموعة المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها النسق المعرفي الإسلامي.

وانقسم العمل إلى محورين:

الأول: يركز على الأبعاد النظرية والفلسفية الكامنة خلف عمليـــة بنـــاء المفاهيم وتفكيكها.

الثاني: تطبيقي وفيه استخدم الباحثون المنهج الأصولي للتأصيل لعـــدة مفاهيم شملت مفهوم المعرفـــة، والفكـــر، والحضـــارة ــ والثقافـــة - والمدنية، والعلم، والتجديد، والشرعية.

هذا بخلاف دراسات أخرى عديدة حاولت كل دراسة التـــأصيل لأحـــد الجوانب في العلوم السياسية نحو طريق أسلمة هذه العلوم(١).

---

(١) انظر على سبيل المثال:

- مصطفى محمود منجود: الأبعاد السياسية لمفهوم الأمن في الإسلام، في سلسلة الرسائل الجامعية (٢٦)، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦.
- حامد عبدالماجد قويس: الوظيفة العقيدية للدولة الإسلامية، دراسة منهجية في النظرية السياسية الإسلامية، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ١٩٩٣.
- عبدالرحمن بن زيد الزنيدي: مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، دراسة نقدية في ضوء الإسلام، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٢.
- هشام جعفر: الأبعاد السياسية لمفهوم الحاكمية. رؤية معرفية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨١.
- منى عبدالمنعم أبو الفضل: الأمة القطب. نحو تأصيل إسلامي لمفهوم الأمة الإسلامية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨١.
- فاروق إسماعيل: الخطاب العربي المعاصر. قراءة نقدية في مفاهيم النهضة والتقدم والحداثة، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨١.

٩- خطوات الدراسة

- بيان الأسس والمباديء التي يقوم عليها المنهج الأصولي.
- بيان مراحل وخطوات المنهج الأصولي التربوي.
- توضيح الخطوات العملية التي يتبعها الباحث الأصولي التربوي حتى يستخدم المنهج الأصولي.
- بيان المؤهلات التي يجب أن يلم بها الباحث الأصولي التربوي حتى تتكون لديه القدرة على الاستخدام الصحيح للمنهج الأصولي.
- إلقاء نظرة سريعة إلى واقع المناهج المستخدمة في البحوث التربوية الإسلامية الأصولية. ومدى نجاح تلك الدراسات في استخدام مهارات هذا المنهج الأصولي.
- إعطاء نموذج مقترح لاستخدام المنهج الأصولي في مناقشة أحد القضايا التربوية.

أولا: الأسس والمباديء التي يقوم عليها المنهج الأصولي:

إذا كانت الأسس والمباديء في بعض العلوم – كالرياضيات مثلا – تكون موضع تسليم مادامت لا تؤدي إلى تناقض حتى ولو لم يقم عليها دليل عقلي، إلا أن الأسس والمباديء الأصولية مؤسسة على الدليل والبرهان شأنها في ذلك شأن كل خطوة من خطوات المنهج الأصولي، بل إنها أشد احتياجا إلى البرهان لأنها نقطة البداية، ولو لم تكن هذه المباديء موضع قبول ورضا عند الباحث

الأصولي التربوي فإنه لن يتمكن من القيام بعمله لأنها تمثل القاعدة التي يقوم عليها البنيان. ومن أهم تلك الأسس والمباديء ما يلي[1].

١-**الإيمان بكمال الشريعة وشمولها وعمومها**، يقول تعالى: {اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا}. (المائدة [٣])، ويروى عن النبيﷺ قوله: ((تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما كتاب الله وسنة نبيه)) [٢]. وعن أبي ذر رضى الله عنه قال: ((لقد تركنا رسول الله ﷺ وما يتقلب طائر في السماء إلا ذكرنا منه علما)) [٣].

ويعني هذا المبدأ أن الإسلام يتضمن من التشريعات ما يفي بحاجة الناس جميعا في دنياهم وأخراهم وبالتالي فإن لجأ الباحث الأصولي التربوي إلى الحلول الغربية لقضيته التربوية التي يبحث فيها ظنا منه بأي قصور في التشريع فإن ذلك يرجع إلى قصور علمه بالإسلام أو فهمه له لأن الشريعة الإسلامية أودع الله فيها من الأصول والأحكام ما يجعلها قادرة على الوفاء بحاجات الإنسانية المتجددة على امتداد الزمان واتساع المكان وتطور الإنسان[٤]. ويعبر الشاطبي عن

---

(١) عبدالحميد مدكور: المنهجية في علم أصول الفقه، ضمن كتاب قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦، ص٣٩٧.

(٢) الإمام مالك: الموطأ، كتاب النهي عن القول بالقدر، حديث رقم ١٣٩٥. وهذا الحديث الشريف وصله ابن عبدالبر؛ فهو صحيح مسند. ورواه الحاكم في المستدرك بإسناد صحيح، وصححه الشيخ ناصر الدين الألباني، ومن قبله السيوطي والمناوي، انظر ما يتعلق. بروايات هذا الحديث في: علي السالوس: مع الشيعة الإثنى عشرية في الأصول والفروع، القاهرة، دار التقوى، ١٢٠-١١٩/١.

(٣) رواه الإمام أحمد، حديث رقم ٢٠٤٦٧، جـ٥، ص١٥٣، ص١٦٢. وإسناده ضعيف لانقطاعه.

(٤) شعبان محمد إسماعيل: الإمام الشوكاني ومنهجه في أصول الفقه، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٩، ص١٧٦.

هذا المعنى بقوله: ((لم يبق للدين قاعدة يحتاج إليها في الضروريات والحاجيات أو التكميليات إلا وقد بينت غاية البيان....))[1].

٢- **يترتب على الإيمان بكمال الشريعة وعمومها** أن كل فعل من أفعال المسلمين لا يخلو من حكم شرعي سواء بالوجوب أو الحرمة أو الندب أو الكراهة أو الإباحة. ويوضح الشاطبي هذه القاعدة بقوله: ((فلذلك جرت الأحكام الشرعية في أفعال المكلفين على الإطلاق... فلا عمل يفرض، ولا حركة ولا سكون يدعى إلا والشريعة عليه حاكمة، أفراداً وتركيباً، وهي معنى كونها عامة)) [2].

وبالتالي فإن كل قضية تربوية لابد وأن لها حكم شرعي سواء علمناه أم لم نعلمه، سواء بالوجوب أو الحرمة أو الندب أو الكراهة أو الإباحة وهذا الحكم هو الهدف الذي يجب على الباحث الأصولي التربوي أن يسعى نحو معرفته في قضيته التربوية التي يبحث فيها حتى يتمكن من تحديد باقي جوانب القضية التربوية سواء من المفهوم، أو المعايير، أو الضوابط.

٣- **كل حكم شرعي لابد وأن يكون مستنداً إلى الدليل الشرعي**، وهذا من لوازم الإسلام، فالمسلم مطالب باتباع أحكام الله تعالى لأن الإسلام عهد وميثاق فيقول تعالى: {واذكروا نعمة الله عليكم وميثاقه الذي واثقكم به إذ قلتم سمعنا وأطعنا واتقوا الله إن الله عليم بذات الصدور} (المائدة[٧]).

---

(١) عبدالحميد مذكور، مرجع سابق، ص٣٩٨.

(٢) أبو إسحاق الشاطبي: الموافقات في أصول الشريعة، القاهرة، دار الفكر العربي، (د.ت)، ٣٧٣-٣٦٩/٣،٧٨/١.

وهذا يقتضي من الباحث الأصولي التربوي الاستقصاء والتحري لمعرفة حكم الله حتى لا يتبع هواه أو ينسب للإسلام ما هو منه براء، وبالتالي فإن اتباع المنهج الأصولي يفرض على الباحث الاستقصاء والتحري عن الأدلة الشرعية سواء من القرآن الكريم أو صحيح السنة وما دونهما من أدلة حتى لا يسوغ الحكم بالظن المجرد إذ لابد من البرهان والدليل في جميع الأحوال.

إذن فالأمر هنا يتعلق بقاعدة عامة تقوم على الاستدلال الأصولي في كل مرحلة من مراحله، وفي ذلك ما فيه من ضبط الأدلة، والبعد عن تعميم الأحكام دون برهان، وفي هذا المعنى يقول ابن حزم: ((إن الله تعالى لا يقبل قول أحد إلا بحجة....وإن من لم يأت على قوله بحجة فهو مبطل بنص حكم الله عز وجل...وأنه لا يفلح إذا قال قولة لا يقيم على صحتها حجة قاطعة)) (١).

٤- إذا كانت الأحكام لا تثبت إلا بالدليل – كما ذكرنا في القاعدة السابقة – **فإن مستند الأدلة ومصدرها إنما هو النصوص الشرعية الثابتة عن الله تعالى ورسوله** فيقول تعالى: {فإن تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول إن كنت تؤمنون بالله واليوم الآخر ذلك خير وأحسن تأويلا}.(النساء[٥٩])، ولذلك وجب على الباحث الأصولي التربوي أن يرجع إليهما للتعرف على حكم الله ورسوله، ولا يصح أن يقدم عليهما شيئا آخرا من مذاهب المجتهدين أو آراء العلماء.

---

(١) ابن حزم الأندلسي: الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق محمد عبدالعزيز، مكتبة عاطف، ١٩٧٨، مجلد ١، ٢٤/١. وفي نفس المعنى انظر الشاطبي: الموافقات، مرجع سابق، ٢/ ١٢٠-١٢٦.

ويصف البخاري منهج أئمة المسلمين في هذا الصدد بقولـــه: ((وكــان الأئمة بعد النبي ﷺ يستشيرون الأمناء من أهـــل العلـم فـــي الأمـــور المباحة...فإذا وضح الكتاب والسنة لم يتعدوه إلى غيره اقتداء بالنبي ﷺ)) (١).

٥- إذا كانت الأحكام لا تثبت إلا بالنصوص – أو ما يرجع إليها – **فإن وسيلة استخراج الأحكام أو استنباطها إنما هو الإجتهاد**. والأدلة علــى مشروعية الاجتهاد كثيرة منها حديث معاذ لما بعثه النبي ﷺ إلى اليمــن قال: ((أرأيت إن عرض لك قضاء؟ قال: أقضي بكتاب الله،قال: فإن لــم يكن فى كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله ﷺ، قال: فإن لم يكن في سـنة رسول الله؟ قال معاذ قلت: أجتهد رأيي ولا آلو – أى لا أقصـــر فــي اجتهادي – فضرب رسول الله ﷺ صدري ثم قال: الحمد لله الذي وفــق رسول رسول الله لما يرضي رسول الله)) (٢).

فالاجتهاد هو الذي يعطي الشريعة الإسلامية خصوبتها وثرائها، وبه تتسع لتواجه كل مستحدث، وتملك القدرة على توجيه كل تطور إلى ما هو أقوم دون تفريط في حدود الله(٣). وفي هذا يقول الإمام الشافعي: ((إن الله جل ثناؤه منَّ على العباد بعقول فدلهم بها علـــى الفــرق بيــن المختلف، وهداهم السبيل إلى الحق نصاً ودلالة)) (٤). وفي موضع آخــر

---

(١) صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة باب قوله تعالى: {وأمرهم شورى بينهم}.

(٢) رواه أبو داود، كتاب الأقضية حديث رقم [٣١١٩]، ورواه الإمام أحمد في مسند الأنصار، حديث رقم [٢١٠٠٠]، ورواه الدارمي في المقدمة حديث رقم [١٦٨]، ورواه الترمذي في كتاب الأحكام، حديث رقم [١٢٤٩].

(٣) يوسف القرضاوي: الاجتهاد في الشريعة الإسلامية مع نظرات تحليلية في الاجتهاد،الكويت، دار القلم، (د.ت).

(٤) الشافعى (محمد إدريس): الرسالة، تحقيق أحمد شاكر، المدينة المنورة، شركة محمد أحمد بكرى، (د.ت.) ص٥١. وفى نفس المعنى انظر الشاطبى: الموافقات، مرجع سابق،٩٢/٤.

عبر الشافعي عن هذه القاعدة بقوله: ((كل ما نزل بمسلم ففيه حكم لازم، أو على سبيل الحق فيه دلالة موجودة، وعليه - إذا كان فيه بعينه حكم - أتباعه، وإذا لم يكن فيه بعينه طلب الدلالة على سبيل الحق بالاجتهاد))(١).

ويعني هذا أن الباحث الأصولي التربوي عندما يلجأ إلى الدليل في خطوات بحثه فإنه يفعل ذلك بالاجتهاد؛ فهو يجتهد في معرفة الدليل الشرعي، ثم يجتهد في تحديد المقصود منه،ثم يجتهد في بيان علاقته بغيره من الأدلة إن وجدت، ثم يجتهد في تطبيق الدليل على قضيته التي يبحث فيها فإن لم يكن في تلك القضية بعينها نص أو إجماع فإنه مطالب بالبحث عن نظائر لها في الشرع ليلحقها بها، وقد يلجأ إلى عدة نصوص متعلقة بمقاصد الشريعة ليجعل منها مستنده في القضية التربوية.

يدلنا ما سبق أن استنباط الحكم لا يتم بطريقة آلية، إنما هناك جهد مبذول من الباحث الأصولي حتى ينتقل من المعلوم وهو النص إلى المجهول وهو القضية التربوية التي يبحث في تأصيلها، كما أن الجهد ليس في درجة واحدة؛ فقد يكون تطبيق النص على القضية المنظورة أمرا ظاهريا وقد يكون خفيا، كما أن الاجتهاد في حد ذاته سيختلف من باحث لآخر فقد يكون أحدهما أسبق من الآخر في المعرفة بالمعنى المراد وتطبيقه على القضية، كما أن مجرد العلم بالنصوص أو القواعد العامة لا يعني التطبيق المباشر على القضية المطروحة دون جهد، ولكن الأمر بحاجة إلى الدراسة والفهم وبذل الجهد.

---

(١) عبد الحميد مدكور، مرجع سابق، ص٤٠٤.

وبعد...فتلك كانت القواعد والمباديء التي عليها يبني الباحث الأصولي التربوي أساس منهجه الأصولي قبل البدء في اتباع خطوات هذا المنهج وهو حديث الفقرة التالية:

ثانياً: خطوات المنهج الأصولي التربوي:

يمكن القول بأن المنهج الأصولي التربوي يتكون بصفة عامة من عدة خطوات رئيسية شأنه في ذلك شأن غيره من المناهج البحثية وتتمثل في النقاط التالية:

١- **التحديد الدقيق للمشكلة أو القضية التربوية التي سيدرسها الباحث ويسعى نحو تأصيلها**، وذلك في سياق فهم واع بطبيعة القضية التربوية وتحديد دقيق لمفاهيمها الأساسية أو الفرعية، وكذلك ما قد يتعلق بها من قضايا أخرى مساندة.

٢- **جمع الأصول والأدلة التي يستند إليها الباحث الأصولي التربوي في استنباطه واستدلاله**. والملاحظ أن الأصول تنقسم إلى مجموعتين:[١] الأصول الأساسية: وتتكون جوهرياً من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، والإجماع[٢]. والأصول الفرعية: وهي مجموعة من القواعد والمصادر التي يقوم عليها الاجتهاد كالقياس والمصلحة المرسلة

---

(١) تتحدث كتب أصول الفقه بالتفصيل عن تلك الأصول، والمتفق عليها والمختلف فيها بين المذاهب الفقهية المختلفة. انظر على سبيل المثال من الكتب الحديثة، محمد أبو زهرة: أصول الفقه، القاهرة، دار الفكر العربي (د.ت)، عبدالوهاب خلاف، مرجع سابق، علي حسب الله، مرجع سابق.

(٢) يقصد بالإجماع هو الإجماع المطلق الذي لا يترك مجالاً لمعارضة أو اختلاف من أي أحد، وبالتالي لا يمكنه أن يتحقق إلا في الأساسيات التي جاءت بها النصوص القرآنية والنبوية، وليس هناك من حاجة، لأي اجماع أمام دليل النص. عبدالحميد أبو سليمان: قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨٩م، ص٦.

والاستحسان والعرف.... ونحو ذلك من الأصول التي سنتحدث عنها في صفحات قادمة.

وليس على الباحث من بأس في أن يختار ما يشاء من الأصول ولكن مع مراعاة التالي:

أ- أن يكون ما يختاره من الأصول موافقاً للقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ولا يخالفهما لأنهما أصل الأصول، وما يخالفهما يفقد سنده وشرعيته، وقد كان الأئمة حريصين على تأكيد هذا فيقول الإمام الشافعي: ((إذا وجدتم في كتابي خلاف سنة رسول الله ﷺ فقولوا بسنة رسول الله ﷺ ودعوا ما قلت)) [1].

ب- أن يبذل الباحث أقصى جهده في الاستدلال على صحة الأصول التي يختارها وذلك لأنها الأساس المبنى عليه اجتهاده فإن لم تكن الأصول صحيحة كانت بالتالي النتائج المبنية عليها في قضيته التربوية غير صحيحة، لأن ما بني على باطل فهو باطل.

٣- **دراسة النصوص دراسة متأنية** تتسم بالاستيعاب والتعمق والدقة والفهم مستعيناً في ذلك بالمراجع الأصلية المفسرة للقرآن الكريم والشارحة للحديث النبوي، وكلما استخدم النصوص الإسلامية استخداما صحيحاً زال عنه أوجه الاشتباه والالتباس والتعارض. وفي ذلك يقول الإمام الشافعي [2]: ((يعلم من فهم هذا الكتاب ـ يقصد القرآن الكريم ـ

---

(١) جاسم محمد مهلهل، عدنان سالم الرومي: المرشد الوثيق، القاهرة، دار الوفاء، (د.ت.)، ص٥٢. نقلاً عن القول السديد لبعض مسائل الاجتهاد والتقليد.

(٢) الشافعي: الرسالة، تحقيق أحمد محمد شاكر، مرجع سابق، ص١٤٦.

أن البيان يكون من وجوه، لا من وجه واحد يجمعها أنها عند أهل العلم بينة ومشتبهة البيان، وعند من يقصُر علمه مختلفة البيان)) [1].

٤- الاجتهاد التربوي في تطبيق النصوص على القضية التربوية المنظورة. والاجتهاد ـ كما ذكرنا ـ جهد عقلي مبذول من الباحث من أجل الاستدلال من النصوص المعلومة إلى الحكم الشرعي في القضية التربوية. وفي إعمال العقل من أجل الاجتهاد يقول ابن القيم: ((فالصحابة رضى الله عنهم فتحوا للعلماء باب الاجتهاد وبينوا لهم طريقه، وفي قوله ﷺ : ((لا يقضي القاضي بين اثنين وهو غضبان)) إنما كان ذلك لأن الغضب يشوش عليه قلبه وذهنه، ويمنعه من كمال الفهم، ويحول بينه وبين استيفاء النظر)) [2].

وبعد...فقد عرضنا خطوات المنهج الأصولي التربوي في شكل خطوط عريضة، ثم نحاول في السطور القادمة أن نلقي عليها مزيد من الضوء وبتفصيل أكثر عندما نستعرض أهم الخطوات والمراحل التي يتبعها الباحث الأصولي التربوي عند تأصيل أحد القضايا التربوية، وقبل استعراض تلك الخطوات ننبه إلى أنها خطوات تدرجية بمعنى أن كل خطوة مبنية على سابقتها إذ لابد من بدء الباحث بالخطوة الأولى

---

(١) بيَّن المحقق معنى هذا القول بأن وجوه البيان عند أهل العلم بعضها بيّن لا يحتاج إلى إيضاح وإمعان، وبعضها مشتبه يحتاج إلى دقة نظر ودراسة ليعلم الناسخ من المنسوخ، وليجمع بين الأدلة التي ظاهرها التعارض، أما عند غير أهل العلم فإنها كلها مختلفة البيان....

(٢) ابن قيم الجوزية: إعلام الموقعين عن رب العالمين، بيروت، دار الجيل، ١٩٧٣، ٢١٧/١.

وهي جمع النصوص القرآنية والنبوية قبل الخوض في باقي الخطوات، ومع ذلك ليس شرطاً أن يستعين الباحث بالخطوات الباقية جميعها، وإن كان من الممكن أن يقتصر على بعضها، أو يركز على أي منـــها دون الآخر، كل ذلك وفقاً لطبيعة القضية التربوية التي يدرســـها البــاحث، ولقدرة الباحث وتمكنه من اتباع تلك الخطوات والتي تبدأ بتحديد القضية التربوية محل الدراسة ثم يتبعها الخطوات التالية:

١- البحث عن النصوص القرآنية والنصـــوص النبويــة الصحيحــة والمتعلقة بالقضية التربوية المراد تأصيلــها، وعلـــى البــاحث أن يستعين في ذلك بالمعاجم المفهرسة للآيات القرآنية سواء المفهرسة حسب اللفظ مثل: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريــم لمحمــد فؤاد عبدالباقي، ومعجم ألفاظ القرآن الكريم لمجمع اللغة العربيـــة بالقاهرة، أو المفهرسة حسب الموضوع مثل: تفسير بيان القـــرآن الكريم لمحمد حسن الحمصي، والجامع لمواضيع آيـــات القــرآن الكريم لمحمد فارس بركات، وتفصيل آيات القرآن الكريم لجـــول لابوم.

وبالنسبة لجمع النصوص النبوية يمكــن للبــاحث أن يســتعين بمعجم ألفاظ الحديث نشر فنسنك وفيه يبحــث عــن الكلمــة المتعلقــة بموضوع القضية فيذكر له المعجم جميع الأحاديث التي ورد فيها ذكــر

هذه الكلمة وكذلك جميع مشتقاتها وذلك في كتب الحديث التسعة،[1] أو يلجأ الباحث إلى أحد المعاجم المفهرسة للحديث الشريف تبعاً للموضوع وأشهرها هو مفتاح كنوز السنة لفنسنك، أو يلجأ الباحث مباشرة إلى كتب الصحاح ويبحث فيها تحت الأبواب التي يرى أنها قد تكون متعلقة بقضيته التربوية، ثم يقرأ بتأني وعمق دون ملل لتلك الأحاديث حتى يستطيع استخراج النصوص النبوية التي سيستند إليها في قضيته التربوية.

٢- إذا كانت النصوص قرآنية فيجب على الباحث الأصولي التربوي أن ينقلها حرفياً من المصحف الشريف ويدون بدقة اسم السورة ورقم الآية، وإذا كانت النصوص نبوية فعلى الباحث أن يلم بدرجة كل نص من حيث الصحة أو الحسن أو الإرسال ونحوها تبعاً للمعايير التي وضعها علماء مصطلح الحديث[2].

---

(١) يقوم المعجم المفهرس لألفاظ الحديث الشريف على فهرسة تسعة كتب من أمهات كتب الحديث وتشمل: صحيح البخاري، وصحيح مسلم، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن النسائي، وسنن ابن ماجة، وسنن الدارمي، وموطأ الإمام مالك، ومسند الإمام أحمد.أ.ي. فنسنك: المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي، ليدن، مكتبة بريل ١٩٣٦.

(٢) على الباحث أن يلجأ إلى أحد كتب طرق تخريج الأحاديث ومنها دراسات حديثة شاملة ومبسطة في نفس الوقت للباحث غير المتخصص، انظر على سبيل المثال: أبو محمد عبدالمهدي بن عبدالقادر: طرق تخريج حديث رسول الله ﷺ، القاهرة، دار الاعتصام، (د.ت.)، وفي هذه الدراسة تحدث الباحث عن [٥٧] مرجعا من كتب الحديث التي من الممكن أن يلجأ إليها الباحث سواء عن طريق ألفاظ الحديث كالمعجم المفهرس وغيره، أو مصطلح الحديث كالجامع الصغير والكبير وغيرهما، أو راوي الحديث كمسند الإمام أحمد وغيره، أو موضوع الحديث كمفتاح كنوز السنة وغيره، ثم تحدث عن كتب الصحاح الستة والموطأ.

٣-ترتيب النصوص القرآنية والنبوية من خيث وثاقتها ودرجتها، فيقدم الباحث القرآن في الجملة على الحديث، ويقدم الحديث بعضه علـى بعض بحسب درجته؛إذ يقدم الحديث الصحيح على الحسن وكليـهما على المرسل أو الموقوف وهكذا..

٤-فهم النصوص فهماً صحيحاً وذلك بالرجـــــوع إلـــى معظـم التفاسير القرآنية كلما أتيح للباحث ذلك حتى يمكن أن يقرأ للآيـــة الواحدة أكثر من تفسير سواء تفسير بالمأثور(١)، أو بـــالرأي(٢)، أو فقهي(٣)...أو غيره من التفاسير المتعددة للقرآن الكريم وجميعـــها تساعد الباحث الأصولي التربوي على عمق الفهم والنظر والتدبـــر في الآية القرآنية مع مراعاة منظومة مـــن الأبجديـــات الأساســية المنهجية في التعامل مع النصوص القرآنية فهماً وتفسيراً وجمعـــاً وترتيباً(٤).

---

(١) المقصود بالتفسير المأثور هو تفسـير القـرآن بـالقرآن أو بمـا ورد عـن النبـي ﷺ مـن تفسير لآيات القرآن الكريم، ويلحق بهذا ما روي عن الصحابة والتابعين من بيان وإيضاح للقرآن الكريم مثل تفسير الطبري، وتفسير ابن كثير، ومختصـر تفسير ابن كثير للصـابوني، والـدر المنثور للسيوطي، وغيرها من التفاسير....

(٢) المقصود بالتفسير بالرأي هو تفسير القرآن في ضوء معرفـة المفسر للقرآن الكريـم والسنة النبوية، ومجتهداً فيما لم يرد فيه تفسير مثـل تفسـير الزمخشـري المسـمى ((الكشـاف))، ومفـاتيح الغيب للرازي، ومحاسن التأويل للقاسمي، وظلال القرآن لسيد قطب وغيرها من التفاسير....

(٣) أفرد بعض الفقهاء آيات الأحكام بالتفسير من غير أن يتعرضوا إلى تفسير القـرآن كلـه وأهـم تلك التفاسير أحكام القرآن للجصاص، وأحكام القرآن للشافعي، وأحكام القرآن لابن عربي وغيرها...

(٤) لابد للباحث من الرجوع إلى: محمد الغزالي: كيف نتعامل مع القرآن، مدارسة أجراها عمـر عبيد حسنة، ط٢، القاهرة، المعهد العـالمي للفكـر الإسـلامي، ١٩٩٢، سيف الديـن عبدالفتـاح وآخرون: المداخل المنهاجية للبحث في العلاقات الدوليـة فـي الإسـلام، القـاهرة، المعهد العـالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦،جـ٣.

ولابد للباحث هنا أن يختار تلك التفاسير وفق عدة معايير هي[1]:

أ- أن يطلع على عينة من التفاسير تمثل جميع مدارس التفسير المختلفة.

ب- أن يطلع على عينة من التفاسير تمثل جميع الفترات الزمنية المختلفة؛ بمعنى أن يطلع على التفسيرات الشائعة القديمة نسبياً مع عدم إهمال التفاسير الحديثة ، وإن كانت التفاسير الحديثة قد تتعرض لقضايا مستحدثة قد لا يجدها الباحث في التفاسير القديمة.

جـ- أن يطلع الباحث على مصادر مكملة فإن كانت التفاسير السابقة تركز على التفسير المباشر للآيات القرآنية، فإن المصادر المكملة في هذا السياق بعضها يتعلق بعلوم القرآن المختلفة، وبعضها بالكتابات الفقهية ضمن أبواب تتعلق بالقضية التربوية المراد تأصيلها، وبعضها ينصرف إلى الكتابات الحديثة في نفس موضوع القضية التربوية أو أقرب إليها وقد احتوت على آيات وتفسيراتها ورتبت عليها آراء وتوجهات حيال تلك القضية.

ولفهم النصوص النبوية على الباحث أن يلجأ إلى الشروح المختلفة للأحاديث النبوية كشرح ابن حجر لأحاديث الإمام البخاري[2] وشرح النووي لأحاديث الإمام مسلم[3] وغيرهم..، كما أنه على الباحث أن يقارن بين جميع النصوص النبوية التي جمعها والخاصة بقضيته التربوية حتى يمكنه التوفيق بين النصوص النبوية التي قد تتعارض ـ لأول وهلة ـ معاني متونها فيجمع بين بعضها البعض ويضع كل منها

---

(١) سيف الدين عبدالفتاح وآخرون، مرجع سابق، جـ٣، ص ص ٣٠-٣٣.

(٢) ابن حجر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، القاهرة، المكتبة السلفية.

(٣) النووي: صحيح مسلم بشرح النووي، القاهرة، دار الشعب.

في موضعه الصحيح بحيث تأتلف النصوص ولا تختلف، وتتكامل ولا تتعارض، كذلك لابد لفهم الحديث فهماً سليماً من معرفة الملابسات التي سيق فيها النص وجاء بياناً لها وعلاجاً لظروفها حتى يتحدد المراد من الحديث بدقة وهو ما يحتاج إلى فقه عميق، ودراسة مستوعبة للنصوص، وإدراك بصير لمقاصد الشريعة الإسلامية[1]، ثم تأتي مرحلة فهم مدى وطبيعة الصلة بين النصوص النبوية وآيات الكتاب الواردة في القضية التربوية التي يتناولها الباحث[2].

وبهذا فإن فهم السنة ينبغي أن يتم على مستويات ثلاثة أولها النظر في الحديث الواحد كوحدة قائمة بذاتها، ثم النظر في علاقة جميع الأحاديث الواردة في القضية التربوية بعضها مع بعض، ثم علاقة الحديث والآيات القرآنية، وكل ذلك يتم في سياق المقاصد العامة للشريعة.

٥- إذا لم يجد الباحث الأصولي التربوي نصا معلوما قرآني أو نبوي نظر إلى المذاهب،فإن وجدها مجمعة على حكم اتبع الإجماع[3] وإلا خاض القياس بقواعده بأن يبحث عن نص في مسألة مشابهة ولكن هذا يقتضي من الباحث أن يحدد العلة[4] في قضيته ويثبتها.

---

(١) يوسف القرضاوي: كيف نتعامل مع السنة النبوية، ط٧ القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤، ص ص١٢٥-١٣٧. وهي دراسة لابد للباحث الأصولي من قراءتها.

(٢) سيف الدين عبدالفتاح وآخرون، مرجع سابق، جـ٣ ص١٠، ص ص٩٧-١٠٤.

(٣) أحمد الحبابي: مناهج الفقهاء في استنباط الأحكام، الدار البيضاء، مكتبة الأمة، ١٩٩٢١، ص٩.

(٤) العلة هي الأصل المبني عليه الحكم فتحريم الخمر مثلاً علته الإسكار. لمزيد من التفصيل انظر على سبيل المثال: عبدالوهاب خلاف: علم أصول الفقه، مرجع سابق ص٦٣-٧٥.

٦- إذا لم يجد الباحث الأصولي التربوي نصا معلوما في قضيته التربوية أو قضية أخرى مشابهة فإنه يبحث عن نصوص عامة يمكن أن تكون ذات صلة بموضوعه التربوي، أو كانت تتحدث عن قواعد عامة في الشريعة يمكن تطبيقها على هذا الموضوع، أو كانت مؤدية إلى تحقيق مقصد من مقاصد الشريعة وعندها يتمكن الباحث من الاستدلال على الحكم الخاص بقضيته إعمالاً بالمصلحة المرسلة(١).

وترى الباحثة أن معظم القضايا التربوية لابد للباحث الأصولي التربوي من الاستعانة في تأصيلها بالمصالح المرسلة، لذلك وجب عليه أن يلم بتلك المصالح كلما أمكن بعمق وتفصيل.

٧- يمكن للباحث الأصولي التربوي أن يلجأ إلى أصول أخرى تتوفر لديه كالعرف(٢)، والاستحسان(٣)،

---

(١) المصلحة المرسلة هي مصلحة لم يشرع الله تعالى حكماً لتحقيقها ولا يوجد نص على وجودها أو إلغائها وسميت مرسلة أي مطلقة لأنها لم تقيد بدليل وجود أو إلغاء مثل المصلحة التي من أجلها اتخذ الصحابة رضي الله عنهم جمع القرآن، والدواوين، والسجون، وضرب النقود،....
لمزيد من التفصيل انظر على سبيل المثال: عبدالوهاب خلاف، مرجع سابق ص٨٤-٨٩، محمد أبو زهرة: أصول الفقه، مرجع سابق، ص٢١٩-٢٢٦، علي حسب الله: أصول التشريع الإسلامي مرجع سابق، ص١٦٩-١٨٥....

(٢) العرف هو ما تعارف الناس وساروا عليه من قول أو فعل أو ترك ويسمى العادة. انظر على سبيل المثال: عبدالوهاب خلاف، مرجع سابق ص ص٨٩-٩١، محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص ص٢١٧-٢١٩.

(٣) الاستحسان هو العدول عن قياس واضح إلى قياس خفي، أو عن حكم كلي إلى حكم استثنائي لدليل استحسنه المجتهد؛ فإذا كانت المرأة عورة من رأسها إلى قدميها فإنه يجوز العدول عن هذا بإباحة النظر إلى بعض المواضع للحاجة كرؤية الطبيب. لمزيد من التفصيل انظر على سبيل المثال: عبدالوهاب خلاف، مرجع سابق، ص ص٧٩-٨٤، محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص ص٢٠٧-٢١٦، علي حسب الله، مرجع سابق، ص ص٢٠٤-٢٠٧.

والاستصحاب[1]، وشرع من قبلنا[2]، وسد الذرائع[3]، وكذلك مذهب الصحابي[4] وهو من الأصول التي يلجأ إليها كثيراً الباحث الأصولي التربوي لأن الصحابة رضوان الله عليهم عاشوا بعد الرسول ﷺ وتعرضوا بعده لمستحدثات فأدلوا فيها بدلوهم مستندين في ذلك بعلمهم العميق بالإسلام ومقاصده، ولكن هذا لا يمنع من مخالفتهم لأنهم في النهاية غير معصومين إلا في حالة إجماعهم رضي الله عنهم على رأي عندئذ لا يجوز الخروج على هذا الإجماع. من هنا فإن الباحث الأصولي التربوي مطالب بإعطاء التطبيقات التربوية سواء في عصر الرسول ﷺ أو الصحابة من بعده منزلة خاصة لأنها الفترة التي شاهدت التطبيق الإسلامي في أزهى صوره.

---

(1) الاستصحاب هو الحكم على الشيء بحاله الموجود عليه سواء بالاثبات أو النفي لعدم وجود الدليل على خلافه فمثلاً كل علم في الإسلام مباح ما لم يوجد في الشرع ما يدل على حرمته. لمزيد من التفصيل انظر على سبيل المثال: علي حسب الله، مرجع سابق، ص٢٠٧-٢٠٩، عبدالوهاب خلاف، مرجع سابق، ص٩١-٩٣، محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص٢٣٤-٢٣٩.

(2) ويعني أنه إذا قص القرآن أو السنة الصحيحة حكماً من الأحكام الشرعية التي شرعها الله تعالى لمن سبقنا من الأمم على ألسنة رسلهم ونص على أنها مكتوبة علينا كما كانت مكتوبة عليهم فلا خلاف في أنها شرع لنا كقوله تعالى: **{يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم}**.

(3) وتعني أن الطريق إلى الحلال أو الحرام يأخذ حكمه فالطريق إلى الحلال حلال، والطريق إلى الحرام حرام وما لا يؤدى الواجب إلا به فهو واجب فيقول تعالى: **{يا أيها الذين آمنوا لا تقولوا راعنا وقولوا انظرنا واسمعوا}** فكان النهي لأن اليهود اتخذوا من قول راعنا شتماً للنبي ﷺ فجاء النهي للمسلمين سداً للذريعة. محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص٢٢٧-٢٣٤.

(4) لا خلاف في أن قول الصحابي الذي لم يعرف له مخالف من الصحابة يكون حجة على المسلمين، لأن اتفاقهم على حكم في واقعة مع قرب عهدهم بالرسول ﷺ، وعلمهم بأسرار التشريع واختلافهم في وقائع كثيرة غيرها دليل على استنادهم إلى دليل قطعي. عبدالوهاب خلاف، مرجع سابق، ص٩٥.

٨-بعد مرور الباحث الأصولي التربوي بالخطوات السابقة وحتى يزداد تعمقاً في دراسته التأصيلية فإنه يرجع إلى التراث التربوي الإسلامي وآراء العلماء المسلمين وإسهامهم في قضيته التربوية سواء في عصور التابعين أو من تبعهم، ولا شك أن الإسهام التربوي في العصور الإسلامية المختلفة فيه اجتهاد تربوي متعدد المجالات والعودة إليه ليس من أجل التسليم به، وإنما للاستفادة منه في كيفية فهمهم للنص الإسلامي وتطبيقهم لهذا النص على عصرهم بظروفه الخاصة، أي أنها عودة للاستئناس والاسترشاد وليست عودة للتطبيق الأعمى أو الأخذ الحرفي، فلكل عصر رجاله واجتهاداته التربوية[١].

٩-القراءة في الفكر التربوي المعاصر في موضوع القضية التربوية المراد تأصيلها باعتبار هذا الفكر من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع القضية، مما يتطلب متابعة تلك الكتابات وتقويم بنيانها، ومناهجها، وبالتالي نتائجها، كذلك باعتبار هذا الفكر موضح لكثير من الاشكالات التي يجب حلها والثغرات الواجب سدها، أيضاً حتى تعين تلك الدراسات على تحديد مدى الإسهام أو الإضافة في تأصيل موضوع البحث التربوي.

---

(١) عبدالرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية ، مرجع سابق، ص٤٩.

١٠- الانفتاح على الدراسات الأجنبية في موضوع البحث التربوي حتى يطلع الباحث الأصولي على ما وصل إليه العلم الغربي ويستفيد منه في قضيته التربوية بشرط عدم إغفال الاختلاف المنهجي في تناول القضية التربوية حيث تتأثر تلك الدراسات بالواقع الغربي، والمنطلقات والتصورات الغربية سواء في غاية الوجود أو نظرتهم للإنسان والمجتمع والمعرفة والأخلاق، وهي أمور لابد أن يدركها الباحث التربوي المسلم.

١١- وأخيراً يأتي الاجتهاد التربوي في تطبيق النصوص الإسلامية السابقة على القضية التربوية المنظورة، وهنا لا يستطيع الباحث الأصولي التربوي في اجتهاده أن يغفل ظروف مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة التي تواجه تحديات معينة، وتطمح لتحقيق نهضة حضارية في ظل ظروف عالمية مناهضة، ولاشك أن التربية الإسلامية قادرة على أن تجمع بين الأصالة والمعاصرة بحيث يستطيع الباحث الأصولي أن يخرج بحكم في قضيته التربوية ضمن إطار الأصول الإسلامية وفي نفس الوقت حكم متطور يتناسب مع ظروف العصر.

وبعد...فتلك كانت الخطوات التي يتبعها الباحث عند تأصيله لأي قضية تربوية ولاشك أنه كلما كان ذا قدرة وتمكن من اتباع تلك الخطوات، وكلما أتقن تلك المهارات البحثية كلما أتى البحث أكثر عمقاً

ورصانة. وكما سبق أن ذكرنا فليس من الضروري في كل دراسة تربوية تأصيلية أن تتبع جميع هذه الخطوات ولكن هذا يعتبر النموذج أو المثال، وقد يقترب منه الباحث في دراسته بدرجات متفاوتة وكلما تدرب على تلك الخطوات وحاول تطبيقها كلما جاءت دراسته أكثر عمقاً. و قد تبدو تلك الخطوات في البداية صعبة لعدم سابق المران عليها، ولكنها بالاستخدام، سوف تزداد مرونة بحيث يستخدمها الدارسون التربويون بسهولة ويسر كما استخدمها علماؤنا المسلمون في عصور ازدهارهم الإسلامي. وحتى يستخدم الباحث التربوي هذا المنهج الأصولي الاستخدام الأمثل تفترض الدراسة أن تتوفر لهذا الباحث عدة مؤهلات تؤهله للاتباع الصحيح لخطوات هذا المنهج الأصولي.

ثالثاً: مؤهلات الباحث الأصولي التربوي:

١-أن يعرف الباحث الأصولي التربوي من اللغة القدر الذي به يفهم خطاب العرب إذ القرآن والحديث اللذان يريد أن يستنبط منهما عربيان لساناً ومعنى وفي ذلك يقول الإمام الشاطبي: ((إذا فرضنا مبتدءاً في فهم اللغة العربية فهو مبتديء في فهم الشريعة، أو متوسطاً فهو متوسط في فهم الشريعة...فإذا انتهى إلى درجة الغاية في العربية كان ذلك في الشريعة)) (١).

---

(١) الشاطبي: الموافقات، مرجع سابق، ١١٤/٤.

ولا يعنى هذا أن نطالب الباحث بأن يكون حافظاً للغة كحفظ أئمتها، أو جامعاً لها كجمعهم، بل يكون فهمه صحيحاً كفهمهم[1] حتى يتمكن من الوصول إلى ما يريده.

٢-أن يمتلك الباحث الأصولي التربوي مهارة التعامل مع القرآن وعلومه[2]، ولا يعني هذا ضرورة حفظ القرآن كله، بل يكفيه مهارة استخراج الآيات المختلفة من القرآن الكريم باستخدام المعاجم المفهرسة لألفاظ وموضوعات القرآن الكريم ثم معرفة أسباب النزول، واتجاهات التفسير بمراجعه الأساسية المختلفة قديمها وحديثها.

٣-أن يمتلك الباحث الأصولي التربوي مهارة التعامل مع السنة وعلومها ومراجعها وذلك بأن يتعود على القراءة في كتب الحديث بما فيها كتب الصحاح المختلفة وشروحها، وأن يتدرب على التأني والدقة في القراءة، وعدم الملل من تكرار الروايات المختلفة للمتن الواحد، وإن كانت قد تيسرت إلى حد كبير القراءة في تلك الكتب نظراً لجهود السابقين في تحقيقها، وتلخيصها من الزيادات، ووضوح طباعتها مما يسهل على الباحث الكثير من الجهد خاصة أنه غير متخصص في علم الحديث. ولكن عدم تخصصه هذا لا يعفيه بالمرة من ضرورة التدرب على التميز بين الحديث الصحيح

---

(١) بدران أبو العينين بدران: أصول الفقه الإسلامي، الإسكندرية، مؤسسات شباب الجامعة، ١٩٨٤، ص٤٧٩.

(٢) علي خليل: منهجية البحث في التربية الإسلامية، رسالة الخليج العربي، ع٢٤، ١٩٨٨، ص٢٤.

والحسن وما دونهما من درجات الحديث وألا يستعين بحديث ضعيف إلا إذا وجد ما يسنده من وجوه أخرى، وبذلك فعلى الباحث أن يعقب كل حديث بذكر اسم الراوي ودرجة الحديث وهذا قد يتطلب من الباحث اللجوء إلى أحد علماء الحديث حتى يتعلم على يديه مهارة استخراج الحديث وبيان درجته بطريقة عملية، أو على الأقل يساعده بشكل مباشر في استخراج الحديث وبالتكرار سيتقن الباحث تلك المهارات ويتعود عليها إلى حد كبير.

هذا إلى جانب أن استخراج الحديث للمبتدئين قد تيسر الآن عن طريق بعض شرائط الكمبيوتر التي تكفي الباحث تلك المشقة، فيكفيه إدخال أحد الكلمات المتضمنة للحديث المراد توثيقه، ثم يقوم الجهاز بسرد جميع الأحاديث التي لديه والتي تحوي تلك الكلمة، وعقب كل حديث يظهر على الشاشة اسم راوي الحديث، وموقع الحديث من كتابه، وكذلك درجة الحديث في بعض البرامج[1].

٤- أن يلم الباحث الأصولي التربوي بأسرار التشريع الإسلامي ومقاصده[2] حتى يكون منهجه في الاستنباط تابعاً للمنهج القرآني والنبوي في توخي المصلحة؛ إذ الإسلام دين المصالح، فعن علي بن أبي طالب قال: ((قلت يا رسول الله: إذا بعثتني في شيء أكون

---

(١) تتعدد برامج الحديث الشريف، وأحدث تلك الإصدارات ((هو الموسوعة الذهبية للحديث الشريف)) وهي موسوعة حديثية ضخمة تشمل [١٢٧] كتاباً من أمهات كتب السنة. وهذا البرنامج يوفر للباحث إمكانية تخريج الحديث بدلالاته المختلفة بجانب أنه سيساعد الباحث في جمع النصوص النبوية، وعند اللجوء لشروحها المختلفة.

(٢) طه جابر العلواني: أصول الفقه الإسلامي، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨٨، ص٣٤.

كالسكة المحماة أم الشاهد يرى ما لا يرى الغائب؟[1] فقال ﷺ : بل الشاهد يرى ما لا يرى الغائب)) فهذا الحديث يدل على أن مراعاة المصلحة هي الأصل فيمن عُهد إليه بشيء من أمور المسلمين وإن فُرض عدم تطابقها مع النص في بعض الأحيان[2].

والملاحظ أن هذا المؤهل من أكبر الصعوبات التي تواجه الباحثين في التربية الإسلامية لوجود فجوة قائمة بين الفقيه المعاصر والتربوي، ولحل هذه المشكلة لابد من التواصل بين الباحث التربوي وبين الفقيه حتى يمكن عبور الفجوة القائمة بين الطرفين، وإذا تم هذا سنجد الباحث الأصولي التربوي الملم بقدر من العلم بأسرار التشويع[3] مما يجعل رؤيته واضحة، وكذلك مفاهيم الإسلام عنده وبالتالي يستطيع أن يقرأ ما بين السطور ويتفق اجتهاده التربوي مع روح الإسلام.

٥- أن تتكون لدى الباحث الأصولي التربوي القدرة على صحة الفهم وحسن التقدير وهي الأداة التي يستخدم فيها النصوص الخاصة بقضيته التربوية ويوجهها نحو الخروج بالنتيجة ويميز فيها بين

---

(١) رواه الإمام أحمد في مسنده، حديث رقم [٥٩٤]، جـ١ ص٨٣. وخرجه أحمد محمد شاكر في كتابه ((المسند)) جـ٢ ص٦٢٩ حديث رقم [٦٢٨]، وقال في التخريج ((إسناده ضعيف لانقطاعه. والسكة: حديدة قد كتب عليها، يضرب عليها الدراهم، وهي منقوشة، فهي طابع يطبع به الذهب والفضة ونحوهما، والحديث رواه البخاري في الكبير ١/١/١٧٧)).

(٢) أحمد الحبابي: مناهج الفقهاء في استنباط الأحكام، مرجع سابق، ص٢٦.

(٣) هناك دراسات متعمقة وفي نفس الوقت سهلة الأسلوب مما يمكن الباحث غير المتخصص من استيعاب مصادر الشريعة ومقاصدها وقواعدها ونظرياتها. انظر على سبيل المثال: يوسف حامد العالم، المقاصد العامة للشريعة الإسلامية. علي جمعة، المدخل. أحمد الريسوني، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي. وجميع تلك الدراسات طبع المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

الآراء المختلفة ضعيفها وصحيحها، فالباحث الأصولي ليس هو الباحث الذي يسرد مجموعة من الآيات والأحاديث هنا وهناك في دراسته، بل هو من لديه القدرة على التعامل مع تلك النصوص بالدرجة التي تمكنه من الخروج بحكم في قضيته التربوية ونقدها رغبة في إنتاج معرفة تربوية إسلامية موثوق بها.

كذلك ضرورة أن يكون الباحث الأصولي التربوي صحيح النية سليم الاعتقاد بالتربية الإسلامية حتى يُلقي الله تعالى في قلبه الحكمة ويهديه إلى الصواب، أما صاحب النية المعوجة، فلابد أن يكون فكره معوجاً، وقد يسيطر على تفكيره ما يمنعه من الاستنباط الصحيح مهما كانت قوة تفكيره[1]. ولا يعني هذا أن يتحيز للتربية الإسلامية تحيزاً أعمى يجعله يلوي ذراع الحقيقة فيسيء بتصرفه هذا للتربية الإسلامية أكثر مما يفيد، بل عليه أن يمتلك الموضوعية ولا يلجأ إلى أسلوب التلفيق[2].

---

(١) كثرت الكتابات حول الأخلاقيات التي يجب أن يتحلى بها الباحث في التربية الإسلامية انظر على سبيل المثال: دراستي عبدالرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية الإسلامية، مرجع سابق. منهج المعرفة في القرآن والسنة، سلسلة بحوث في التربية ، الكتاب الخامس، القاهرة، دار الفكر العربي. ودراستي علي خليل: البحث التاريخي في التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي ١٩٩٠. منهجية البحث في التربية الإسلامية. مرجع سابق ودراسة غازي حسين عناية: مناهج البحث، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٤.

(٢) ذكر مقداد يالجن صوراً مختلفة من التلفيق الذي قد يلجأ إليه الباحث في التربية الإسلامية وجميعها بالطبع مرفوض. مقداد يالجن: رحلة الدكتور مقداد يالجن، الرياض، دار عالم الكتب.

٦-أن يكون الباحث الأصولي التربوي على علم بما يتوصل إليه العقل العالمي من أفكار وعلوم وتطبيقات تربوية[١]، ولا شك أن هذا الانفتاح يمكن الباحث الأصولي من الوقوف على ما استجد في ساحة الفكر التربوي، مما يساعده على تحقيق هدفه في تأصيل الفكر التربوي الإسلامي.

رابعاً: واقع ومجالات استخدام المنهج الأصولي في البحوث التربوية:

على الرغم من أهمية استخدام المنهج الأصولي التربوي عند التأصيل للقضايا التربوية إلا أنه من الملاحظ أن رسائل التربية الإسلامية تكاد تفتقد استخدام هذا المنهج على الرغم من أن تلك الرسائل تتناول قضايا هي بحكم طبيعتها قضايا تأصيلية. كأن تكون: ((التربية الخلقية في الإسلام))، ((التربية العقلية في القرآن))، ((مباديء التربية البيئية في الإسلام))، ((مباديء التربية الجنسية المستنبطة من القرآن والسنة))، ((أصول تربية الطفل في الإسلام)). ومثل تلك القضايا كما نري يتوقع القاريء أنه سيجد معالجة إسلامية لموضوع الدراسة، ويجد استخداماً للمنهج الأصولي، لأنه أنسب المناهج لتناول أمثال تلك الموضوعات. بل لعله المنهج الوحيد والدقيق لتناولها. إلا أن الباحثين لا يكادون يذكرونه أو يشيرون إليه.

---

(١) علي خليل: منهجية البحث في التربية الإسلامية، مرجع سابق ص٢٥.

وقد قامت الباحثة بمحاولة حصر أكبر عدد ممكن من رسائل الماجستير والدكتوراه والتي قامت بالتأصيل الإسلامي لبعض القضايا التربوية وذلك بالاستعانة بـ((دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية)) (١)، وهو دليل يحاول رصد الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية والتي نوقشت حتى عام [١٩٩٠].

ومن الدليل رصدت الباحثة خمس وعشرون رسالة جامعية نوقشت في الجامعات المصرية بالإضافة إلى أربع عشرة رسالة جامعية نوقشت فى الجامعات السعودية، وبعد ذلك حاولت الباحثة رصد عدداً آخر من الرسائل التى نوقشت بعد عام [١٩٩٠] سواء في الجامعات المصرية أو السعودية.

وبالاطلاع على هذه الرسائل التي من المفترض أن تكون قد استعانت بالمنهج الأصولي التربوي في دراسة قضاياها وجدت الباحثة أن معظم المناهج المستخدمة كانت إما المنهج الوصفي(٢)، أو

---

(١) عبدالرحمن النقيب: دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، عمان، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩٣.

(٢) مثال ذلك: توفيق علي إسماعيل، مفهوم الانتماء في الإسلام لدى طلاب كليات التربية، ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٩. سامية يوسف محمد: مباديء التربية البيئية في الإسلام، ماجستير كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ١٩٩٠. عبدالسلام الشبراوي: القيم التربوية في القرآن الكريم، ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٢.منى حامد عرفة: بعض الجوانب التربوية في القصص القرآني في سورة الكهف، ماجستير، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي ١٩٩٥. حامد عايض الحربي: مدى تطبيق المدرسة للقيم التربوية المستنبطة من سورة الحجرات، ماجستير كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٥. نبيلة محمد قطب: التربية الخلقية في الإسلام ودور المدرسة الثانوية فيها، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٨. عزيزة محمود عبدالحسيب: القيم البيئية في الإسلام ودور التربية الإسلامية في تنميتها، ماجستير، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٩٠.

المنهج الوصفي التحليلي(1)،أو المنهج التحليلي المقـــارن(2)،أو منـــهجي البحث التحليلي والمقارن(3)،أو منهج البحث الفلسفي أو التاريخـــــــــي بالإضافـــة إلى أسلـــوب تحلـــيل المحتـــــوى(4)، أو منهــــج البحث

---

(1) مثال ذلك: على خليل أبو العينين؛ فلسفة التربية الإسلامية فى القرآن الكريـم، ماجستير، كليـة التربية، جامعة طنطا، ١٩٧٨. حسن ابرهيم عبد العال، أصول تربية الطفل فى الإسلام، دكتوراه كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٠.سلوى رمضان محمد؛ التربية الخلقية فى الإسـلام، ماجستير، كليـة التربية جامعة المنوفية، ١٩٨١. محمود محمد أبو سمرة، تقنين بعض مظـاهر التربية الرياضية وفقاً للشريعة الإسلامية، دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، ١٩٨٣. رضا سيد هاشم، دراسة تحليلة لتربيةالشباب فى السـنة النبويـة، ماجستير، كليـة التربيـة ببنـها، جامعـة الزقازيق، ١٩٨٩. أحمد سيد عويس، تقويم لمفهوم الثواب والعقاب فى نظامنا التعليمى فى ضـوء الفكر التربوى الإسلامى، ماجستيركلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٩٠. فوقية محمـد يـاقوت؛ القيم التربوية للتنمية فى الحديث الشـريف، ماجستير، كليـة التربيـة، جامعـة المنوفيـة، ١٩٩٠. محمـد كمال الحسينى؛ اصول التربية العسـكرية فـى الإسـلام، دكتـوراه كليـة التربيـة، جامعـة المنوفيـة، ١٩٩٤. أمانى عصمت هيبة؛ تربية العقل فى الإسلام ودورها فى مواجهـة المظـاهر السلبية فـى التفكير، ماجستير، كلية البنـات، جامعـة عيـن شـمس ١٩٩٥. ليلـى عبد الرشيد عطـار؛ الجـانب التطبيقى فـى التربيـة الإسـلامية، ماجستير، كليـة التربيـة،جامعـة أم القرى ١٩٨١. أمـال محمد عنورى؛ العلاقة الاجتماعية بين العلم والمتعلم فى ضوء الحديث الشريف، ماجستير كلية التربية، جامعة أم القرى،١٩٨٧. عوض ردة السعدى؛ المبادىء التربوية المستنبطة من الأربعين النووية، ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى، ١٩٨٨. أحمد سعيد الغامدى؛ منـهاج التربيـة الإسـلامية فى بناء الشخصية، دكتوراه، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٩٨٨.

(2) مثال ذلك: عبد الجواد سيد بكر؛ فلسفة التربيـة الإسـلامية فـى الحديـث الشـريف، ماجستير، كليـة التربيـة، جامعـة طنطـا، ١٩٨١. محمـد كـامل الحسـينى، الأتجـاه البوليتيكنيكـى فـى التربيـة الإسلامية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٤. محمـد فـؤاد مـازن؛ التربيـة الخلقيـة فـى ضـوء السنة النبوية ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط، ١٩٩٠.

(3) مثال ذلك: سامح جميل عبد الرحيم؛ بعض جوانب فلسفة التربية الإسلامية فى القرآن الكريم، الحديث الشريف، ماجستير، كليـة التربيـة، جامعـة المنيـا، ١٩٨١. محمـد أحمـد المـهدى؛ بعـض جوانب أهداف التربية الإسلامية مـن معـانى بعـض أسـماء الله الحسـنى، ماجستير، كليـة التربيـة جامعة المنيا، ١٩٨٩.

(4) مثال ذلك: محمود محمد أبو سمرة؛ اهداف التربية الرياضية فى الديـن الإسـلامى، ماجستير كلية التربية الرياضية، جامعـة حلـوان، ١٩٧٧. سـعيد عبـد الحميـد السـعدنى؛ القيم التربويـة فـى القصص القرآنى (قصة سيدنا يوسف)، ماجستير، كلية البنات، جامعـة عيـن شـمس، ١٩٨٢.نبيـه أبو اليزيد؛ القيم التربوية المتضمنة فى مبدأ الشورى فى الإسلام، دكتوراه، كليـة التربيـة، جامعـة طنطا، ١٩٩٢.

الاستدلالي[1]، أو منهج البحث الاستنباطي[2].

وهكذا دارت معظم المناهج المستخدمة في تلك الرسائل حول المنهج الوصفي بأساليبه وتفريعاته المختلفة، ولكي يتضح للقارئ أن استخدام مثل تلك المناهج البديلة مكان المنهج الأصولي، أثرعلى عدم دقة البحث وعمقه. سوف نعطي أمثلة سريعة لعيوب تلك المناهج وقصورها وانعكاس ذلك على الدراسات التربوية التي استخدمتها. ففي دراسة حول ((تربية العقل في الإسلام ودورها في مواجهة المظاهر السلبية للتفكير)) [3].

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره ((المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة... ويتحقق ذلك في هذه الدراسة حيث

---

(١) مثال ذلك: محمد محمود عبد العال؛ الثواب والعقاب فى الفكر التربوى الإسلامى، دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٨٧. عبد الله محمد حريرى؛ القيم فى القصص القرآنى، دكتوراه،كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٨. سلمى جميل النجار؛ التربية الخلقية المتضمنة فى سورة النور، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٦. هدى عبد الرحيم ميمنى؛ التربية العقلية، فى القرآن الكريم، ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى، ١٩٨٦.

(٢) مثال ذلك: سهام عبد اللطيف؛ القيم التربوية فى الحديث النبوى كما جاء فى البخارى،ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٧٤. زينات عبد الباسط محمود؛ الطبيعة الإنسانية فى الحديث الشريف وتضميناتها التربوية، ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩٥. حسين عبد الله بانبيلة؛ بعض القيم والأساليب التربوية المستنبطة من خطب المصطفى صلى الله عليه وسلم، ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٨. خالد محمد التويم؛ مبادىء التربية الجنسية المستنبطة من القرآن والسنة، ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى، ١٩٨٨.

(٣) أمانى عصمت هيبة، مرجع سابق.

تهتم بوصف الأبعاد التربوية للعقل ووظيفته كما جاءت في الأصـــــول الإسلامية، كما تعني أيضاً بتشخيص أسباب الأزمة الفكرية ووصف أهم مظاهرها. وإذا كانت الباحثة قد استخدمت المنـــهج الوصفـــي لمجـــرد وصف الأبعاد التربوية للعقل ووظيفته في الأصول الإسلامية، فإنه كان الأجدر بها استخدام المنهج الأصولي في هذه النقطة لتحليـــل الأبعـــاد التربوية للعقل والخروج بمعيار ثابت له من خلال القرآن والسنة. وفـــي دراسة حول ((أصول تربية الطفل في الإسلام)) (١).

استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الوصـــف والبحـــث والتحليل، كما استخدم المنهج التاريخي الذي يتناول التراث الإســـلامي فيما يتصل بتربية الطفل بالتحليل والنقد مع الاستعانة بالمقارنة القائمـــة على إبراز أوجه الشبه والاختلاف بين الفكر الإسلامي وغيره لمعرفـــة ما إذا كان هذا التراث يمثل مكاناً هاماً من حيث مساهمته فـــي إنمـــاء ثروة المعرفة التربوية)) وهنا نلحظ خلط بين ((أصول تربية الطفل فـــي الإسلام)) و ((تربية الطفل كما جاءت في التراث الإسلامي)). من هنـــا وحتى يمكن معالجة القضية في الإسلام فالأقرب هو استخدام المنـــهج الأصولي الذي يعتمد بالدرجة الأولى على رصد الظاهرة في القـــرآن الكريم، والسنة المطهرة، وتطبيق الرسول ﷺ والخلفاء الراشدين...إلـــى غير ذلك من خطوات المنهج الأصولي.

---

(١) حسن ابراهيم عبد العال، مرجع سابق..

وفي دراسة حول ((الاتجاه البوليتيكنيكي في التربية الإسلامية)) [١].

استخدم الباحث ((المنهج التحليلي المقارن حيث بدأ البحث بالحديث عن الاتجاه البوليتيكنيكي في التربية المعاصرة لتسهيل رؤية المنظور التربوي الإسلامي، وإن كان هناك العديد من أوجه الاختلاف في المحتوى الموضوعي بين كلا من المنظورين. ولدراسة المنظور التربوي الإسلامي اعتمد الباحث على المصادر الأولية وتتمثل في القرآن والحديث واجتهادات وآراء السلف الصالح وعلماء التربية المسلمين فدرس تلك المصادر دراسة تحليلية وقام بتوظيفها تربوياً)) وهنا نلحظ أن الباحث آراد معالجة قضيته من خلال الأصول الإسلامية مع اجتهادات السلف الصالح وعلماء التربية وهنا احتمال الوقوع في خطأ الاجتهاد عند استخدام المنهج التحليلي لدراسة تلك القضية خلال الأصول الإسلامية التي يناسبها أكثر استخدام المنهج الأصولي حتى يمكن الخروج بنتائج على قدر كبير من الدقة والعمق.

وفي دراسة حول ((القيم البيئية في الإسلام، ودور التربية الإسلامية في تنميتها)) [٢].

استخدمت الباحثة المنهج التحليلى الكيفي لاستنباط القيم البيئية من مصادرها الأساسية وهي القرآن الكريم، والسنة المطهرة، ومن ثم الكشف عن الكيفية التي تقوم بها التربية الإسلامية في تنمية القيم البيئية الإسلامية)). وهنا نلحظ أن الباحثة تحاول استخراج القيم البيئية من

---

(١) محمد كمال طه ابراهيم الحسينى، مرجع سابق.

(٢) عزيزة محمود عبد الحسيب رمال، مرجع سابق.

القرآن الكريم والسنة المطهرة باستخدام المنهج التحليلي الكيفي مما يحتمل معه الوقوع في خطأ الاجتهاد الشخصي بعكس استخدام المنهج الأصولي الذي يعين على استخراج القيم البيئية بناء على معايير دقيقة للتعامل مع القرآن الكريم والسنة المطهرة وفق ما يتطلبه استخدام هذا المنهج في معالجة أمثال تلك الموضوعات.

وفي دراسة حول ((التربية الخلقية في الإسلام))(1).

استعانت الباحثة بالمنهج التحليلي "لتحليل المجتمع الإسلامي والتعرف على مشاكله وأسبابها وذلك بالرجوع إلى القرآن الكريم والسنة المطهرة ذات الصلة بموضوع البحث". وهنا نلحظ أن الباحثة تحاول التوصل إلى أصول التربية الخلقية في الإسلام من خلال تحليل المجتمع الإسلامي بالرجوع إلى القرآن الكريم والسنة المطهرة. من هنا كان من الأجدر استخدام المنهج الأصولي حتى يمكن استخراج الأصول الأخلاقية في الإسلام كمعيار يقاس عليه بعد ذلك ما تريد الباحثة دراسته.

وفي دراسة حول ((القيم التربوية في القصص القرآني))(2).

اتبع الباحث منهج تحليل المحتوى، وقد استخدم هذا المنهج ((لاستخراج بعض القيم التربوية التي وردت في السور القرآنية التي

---

(1) سلوى رمضان محمد، مرجع سابق.

(2) سيد أحمد السيد طهطاوي، مرجع سابق.

تعرضت للقصص القرآني وتحليل محتوى هذه السور، وكذلك تحديد أماكنها التي وردت فيها، وتواترها من خلال دراسة آيات القرآن الكريم)). وهنا نلحظ أن الباحث استخدم منهج تحليل المحتوى لدراسة آيات القرآن الكريم، مما يوقع الباحث فى خطأ الاستنباط الناتج عن الاجتهاد اشخصى، وكان من الأجدر استخدام المنهج الأصولى حتى يمكن دراسة آيات القرآن الكريم، ومن ثم الخروج بالقيم التربوية بناء على التفاسير المختلفة للقرآن الكريم حتى لا يقع الباحث تحت طائلة الخطأ الناتج عن الاجتهاد الشخصى، كذلك يجنبه انتقاء بعض الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة دون منهجية محددة لهذا الأنتقاء، وهو ما يتطلبه المنهج الأصولى فى استخدامه الصحيح.

وفى دراسة حول "التربية المستمرة فى الإسلام"[1] استخدم الباحث المنهج التحليلى حيث يقوم بتحليل التراث الإسلامى بشقيه الفلسفى والتاريخى، وتوضيح موقفه من التربية المستمرة". وهنا نلحظ خطأ الترادف بين التراث الإسلامى والإسلام؛ فالتراث متغير قابل للنقد بعكس الأصول الإسلامية الثابتة من القرآن الكريم والسنة المطهرة.من هنا فإن أنسب المناهج لمعالجة تلك القضية هو المنهج الأصولى حتى يمكن استخراج دلالات التربية المستمرة فى الأصول الإسلامية الثابتة

---

(1) راضى اسماعيل محمد عطا، مرجع سابق.

من قرآن وسنة، وتطبيق ذلك على عصر النبوة والخلفاء الراشـــدين... إلى غيره من خطوات المنهج الأصولى.

وفى دراسة حول "القيم التربوية فى القصص القرآنـــى (قصـــة سيدنا يوسف) [١]. اتبع الباحث "المنهج الفلسفى الذى يبنى على التحليـل والربط، ويعتمد على الاتساق والشمول." وهنا نلحظ أن المنهج الفلسـفى لن يعين الباحث على استخراج القيم التربوية فى قصة سـيدنا يوسـف دون لى للذراع، أو خطأ فى الاستنباط بعكس المنهج الأصولى الـــذى يؤهل الباحث الاطلاع على تفاسير مختلفة للسورة الكريمة، ويســاعده على الاستنباط الصحيح للقيم التربوية، بجوار الخطوات الأخرى العديدة التى يتبعها الباحث فى استخدامه للمنهج الأصولى، مما يجعل دراســته أكثر دقة وشمولاً.

وفى دراسة حول "الطبيعة الإنسانية فـــى الحديـث الشـريف وتضميناتها التربوية"[٢] استخدمت الباحثة "المنهج التحليلى الاســتنباطى القائم على تحليل النص لفهمه، ثم استنباط مـــا فيـــه مـــن أحكـــام أو تضمينات". وهنا وعلى الرغم من أن هذا المنهج هو الأقــرب للمنـــهج الأصولى، إلا أن المنهج الأصولى ادق فى اســتخدامه وأعمــق، ولـــه خطواته العديدة التى تم عرضها فى تلك الدراسة الحالية.

---

(١) سعيد عبد الحميد محمود السعدنى، مرجع سابق.

(٢) زينات عبد الباسط محمود، مرجع سابق.

ولمزيد من توضيح تلك النقطة وهي خطأ استخدام مناهج بحثية غير ملائمة في علاج القضايا التربوية ذات الطبيعة الأصولية. سوف تتناول الباحثة بشيء من التفصيل دراسة عنوانها ((بعض الجوانب التربوية في القصص القرآني في سورة الكهف))(*). وهي من الدراسات الحديثة في مجال التربية الإسلامية على افتراض أن الدراسات الحديثة تحاول تجنب الأخطاء التي قد تقع فيها الدراسات السابقة عليها، ثم نلقي الضوء على تلك الرسالة لمعرفة مدى توفيق الباحثة في التأصيل الإسلامي الصحيح لقضيتها التربوية باستخدامها المنهج البحثي البديل عن المنهج الأصولي.

ونبدأ بالتعريف بتلك الرسالة حيث صاغت الباحثة مشكلة بحثها فى التساؤلات التالية:

١-ما الدور التربوي الذي تؤديه القصة بصفة عامة، والقصة القرآنية بصفة خاصة في غرس المباديء والسلوكيات الإسلامية في نفوس النشء؟

٢-ما الجوانب التربوية التي تضمنتها سورة الكهف من خلال ما ورد فيها من قصص قرآني؟

٣-ما التوصيات والمقترحات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في تطبيق الممارسات التربوية من خلال الاستفادة من القصة القرآنية؟

---

* منى عرفة حامد ، مرجع سبق ذكره.

وتمثلت أهداف بحثها في الإجابة عن التساؤلات السابقة.

واقتصرت الباحثة في حدود بحثها على سورة الكهف بما تحويه من قصص أربع هي قصة أصحاب الكـــهف [الآيـــة٩:٢٦]، وقصـــة صاحب الجنتين [الآية٣٢:٤٤] وقصة سيدنا موســـى والعبـــد الصـــالح [الآية٦٠.:٨٢]، وقصة ذي القرنين [الآية ٨٣:٩٨].

كذلك اقتصرت الباحثة في دراستها علـــــى بعــض الجوانـــب التربوية حددتها في الجوانب التالية:

١- الجانب العقدي والروحي.

٢- الجانب العقلي والعلمي.

٣- الجانب النفسي والسلوكي.

٤- الجانب الجسمي.

٥- الجانب الخلقي والاجتماعي.

٦-الجانب الجمالي والإبداعي الابتكاري.

٧- الجانب الاقتصادي.

٨- الجانب السياسي.

ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثـــة المنـــهج الوصفـــي باعتباره على حد قولها ((أنسب المناهج للدراسة في وصـــف وتحليـــل

القصص القرآنية، ودراسة وتحليل جوانبها التربوية في سورة الكهف)) [١].

واتبعت الباحثة في خطة بحثها الإجراءات التالية والتي نوردها حسبما جاء في بحثها فذكرت أنه[٢]:

للإجابة عن التساؤل الأول:

قامت الباحثة بإلقاء الضوء على الدور الذي تقوم به القصة بصفة عامة كأداة من أدوات التربية والموعظة والإرشاد في جميع العصور منذ القدم، ومن ثم إلقاء الضوء حول تعريفها وعناصرها وأنواعها وأهميتها التربوية للصغار والكبار على السواء، ودور القصة القرآنية بصفة خاصة، وما تمتاز به من أسلوب خاص وسمات وخصائص لا توجد في غيرها من حيث أهميتها الإنسانية (العامة)، وأهميتها التربوية (الخاصة) وما أحدثته في نفوس قارئيها وسامعيها. فقد استخدمها الرسول ﷺ تكميلاً لما ورد منها في القرآن الكريم، أو توضيحاً أو توسيعاً وشرحاً لقصص مختصرة وردت في القرآن الكريم. وهذا ما سيتضح خلال الفصلين الثاني والثالث.

---

(١) منى عرفة حامد، مرجع سابق، ص١٧.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧،١٨.

وللإجابة عن التساؤل الثاني:

قامت الباحثة بتحليل سورة الكهف ـ موضوع الدراسة ـ من حيث: تسميتها، ومقاصدها، وذكر زمان ومكان وأسباب نزولها، وبيان فضلها، وما ورد من أقوال عن مكان الكهف المذكور بها. وإتباعاً لذلك اهتم البحث بتحليل القصص الوارد بالسورة للكشف عن الجوانب التربوية المتضمنة فيه، ومن ثم تناول البحث عدة جوانب تمثلت في : الجانب العقدي والروحي، والعقلي والعلمي، والنفسي والسلوكي، والجسمي، والخلقي والاجتماعي، والجمالي والإبداعي الإبتكاري، والاقتصادي، والسياسي، وهذا ما سيتضح خلال الفصلين الرابع والخامس.

وللإجابة عن التساول الثالث:

قامت الباحث بدراسة استطلاعية هدفها معرفة مدى أهمية الجوانب التربوية في الممارسات الفعلية للتربية، والتأكد من التحليل النظري لقصص سورة الكهف، مستعينة باستمارة تضمنت الجوانب التربوية التي تم التوصل إليها من خلال التحليل، وبعرضها على السادة المحكمين أمكن التوصل إلى أهم الجوانب التربوية المتضمنة في قصص السورة الكريمة، ومن ثم تم وضع بعض التوصيات والمقترحات التي قد تجعل من الجوانب التربوية التي تم استنباطها واقعاً

ممارساً في الحقل التربوي وهذا ما سيتضح خلال الفصل السادس، وأهم نتائج البحث، وتوصياته ومقترحاته)).

ونجد أن هذه الإجراءات من الناحية النظرية جيدة وإن كان الغموض هنا حول التساؤل الثالث وما استتبعه من الاستعانة باستمارة تعرض على المحكمين تتضمن الجوانب التربوية التى توصلت إليها الباحثة من تحليل سورة الكهف حتى يمكن التوصل إلى أهم الجوانب التربوية المتضمنة في تلك السورة، ولكن من الموضوعية عدم الحكم قبل القراءة المتأنية لتلك الدراسة ثم الخروج بالملاحظات المختلفة والتي تتلخص في النقاط التالية:

١- دار الفصل الأول حول واقع القصة، وفيه كان الحديث عن المعنى اللغوي والاصطلاحي للقصة بالإضافة إلى عناصرها وأنواعها وأسلوبها وفوائدها ثم أهميتها التربوية للصغار والكبار.

٢- دار الفصل الثاني حول القصة القرآنية وخصائصها وسماتها العامة والخاصة بالإضافة إلى عناصرها وأنواعها وأسلوبها ثم أهميتها التربوية. أي أنها تناولت معظم عناصر التناول في الفصل الأول ولكنها للأسف سردت كلا الفصلين بشكل منفصل تماماً لكل منهما عن الآخر دون تحليل أو مقارنة أو نقد أو تعليل.

وإذا كـــان الفصلين السابقين قد جاءت بهما الباحثة للإجابـــة عــن التساؤل التالي:

- ما الدور التربوي الذي تؤديه القصة بصفة عامة، والقصة القرآنيــة بصفة خاصة في غــرس المباديء والســلوكيات الإســلامية فــي نفوس النشء؟

فإنها بهذا التناول قد وضعت القصة البشرية مكان العموميــة والقصـــة الربانية جزء منها أو نوع من أنواعها مع أنهما مختلفين تماماً وكان من الضروري وضع مقارنة تبين أوجه الإعجاز في القصة الإلهية لأنــه إذا كانت القصة الوضعية تعاني من نواحي قصـــور واضعــها بطبيعتــه البشرية فإن القصة القرآنية تختلف عنها في صدق الكلمـــة؛ وبراعـــة الجملة، وطلاوة التراكيب، وهو ما قد لا تلتزم به القصـــة الوضعيـــة. كذلك فإن المقصد في القصة القرآنية هو السمو والرفعة، وهـــذا مـــالا يتحقق في القصة التي يقوم بكتابتها بشر، وهوما ذكرته بالفعل الباحثة[1] ولكن أتى في سياق التقديم للقصة القرآنية كفقرة منقولة من باحث آخــو دون تنبه من الباحثة أن هذا هو منطلق تحليلها كباحثة تربية إســـلامية من المفترض أن يكون لديها حس تربوي إسلامي.

٣- دار الفصل الثالث حول تحليل سورة الكهف من حيـــث تســميتها ومقاصدها مع عرض عام للسورة، وسبب نزولـــها، وزمـــان ومكـــان نزولها، وفضلها، ثم تناول الآراء التي قيلت حول مكان الكهف. وقـــد

---

(١) منى حامد عرفة، مرجع سابق، ص٤٦. نقلاً عن: خليفة حسين، الجوانب الإعلامية فى القصص القرآنى، دكتوراه (غير منشورة)، كلية أصول الدين، جامعة الأزهر، ١٩٨٤،ص٥.

استعانت الباحثة في هذا الفصل بعدة مراجع أصلية[1] والعديد من المراجع الثانوية التي كثر الرجوع إليها بشكل طغى على المراجع الأصلية مع أن طبيعة هذا الفصل تفرض العكس وهو أن تستقي الباحثة المعلومة من المصدر الأصلي ثم تستعين بالمصدر الثانوي من أجل التحليل أو النظرة المعاصرة. فنجدها مثلاً عند تسمية السورة استعانت بالمراجع الثانوية دون الرجوع إلى أي مرجع أصلي، وفي بعض الأحيان نجدها تشير إلى مرجع أصلي نقل عنه مرجع ثانوي دون رجوعها شخصياً إلى هذا المرجع الأصلي مثال ذلك قولها: ((مما سبق يتضح مدى الاختلاف حول مكان الكهف، ((فقصة أهل الكهف من قصص الماضين التي أكثر فيها المفسرون من سرد الإسرائيليات التي تحتمل الصدق، ولا يمكن أن يُعتمد عليها، وفي ذلك يقول ابن كثير في تفسيره (٣/٧٦-٧٩): ... لن يخبرنا الله تعالى بمكان هذا الكهف ولا في أي بلد من الأرض إذ لا فائدة لنا فيه...))[2] فإذا كانت الباحثة قد رجعت بالفعل إلى ابن كثير في مواضع أخرى فلماذا لم ترجع إليه هنا!

٤- حمل الفصل الرابع نفس عنوان الرسالة وهو ((بعض الجوانب التربوية في القصص القرآني في سورة الكهف)) وهذا الفصل هو لب الرسالة وأساسها والمبنى عليه نتائجها بعد ذلك.

---

(1) مثال ذلك: سيد قطب، فى ظلال القرآن. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم. القرطبى، الجامع لأحكام القرآن. السيوطى، اسباب نزول القرآن. السيوطى، الدر المنثور...

(2) منى حامد عرفة، مرجع سابق، ص٨٦ نقلاً عن: أبو عمر نادى الأزهرى، الدخيل فى كتب التفاسير، اسوان، مطبعة دهب، ص٧٤،٧٥.

بدأت الباحثة هذا الفصل بعرض لبعض الجوانب التربوية في القصص القرآني بوجه عام ثم الجوانب التربوية في سورة الكهف، وقسمت تلك الجوانب إلى ثمانية شملت الجانب العقدي والروحي، والجانب العقلي والعملي، والجانب النفسي والسلوكي، والجانب الجسمي، والجانب الخلقي والاجتماعي، والجانب الجمالي والإبداعي الابتكاري، والجانب الاقتصادي، والجانب السياسي.

وكان الحديث عن كل جانب من تلك الجوانب عبارة عن مقدمة طويلة لطبيعة هذا الجانب في التربية الإسلامية ثم إشارات إلى دلالات هذا الجانب في سورة الكهف وهنا نلحظ عدة نقاط:

أ- قسمت الباحثة الجوانب التربوية إلى التقسيمات المعاصرة ثم جاهدت باحثة عن دلالات تلك الجوانب في السورة الكريمة مما ألجأها في بعض الأحيان إلى أسلوب لي الذراع كقولها للاستدلال على وجود الجانب الجمالي والإبداعي الابتكاري في سورة الكهف: ((ويظهر الجانب الجمالي في قصة أهل الكهف في الصحة والنضارة والامتزاج بالطبيعة، حيث إن الحيوية والشباب جمال فقد وصف الله عز وجل أهل الكهف بالفتوة، وهذا جمال {إنهم فتية آمنوا بربهم}[1] وقولها في موضع آخر للاستدلال على الجانب الاقتصادي: ((ويتضح أيضاً الجانب الاقتصادي في قصة ذي القرنين وكيف أن الله مكن له في الأرض، أي أصبحت له السلطة

---

(1) المرجع السابق، ص ١١٥.

والغلبة، وهو مثال للحاكم العادل المنصف، فالظلم يتسبب في الفشل الإقتصادي)) [1].

ب- اعتمدت الباحثة في استنباط الجوانب التربوية في سورة الكهف على اجتهادها الشخصي ولم تستعن بأي من التفاسير المختلفة للقرآن الكريم قديمها وحديثها وهو أمر لا يجرؤ عليه باحث فقيه فكيف الحال بباحث تربوي؟!

جـ- نظراً لاعتماد الباحثة على المصادر الثانوية دون التفاسير القرآنية في هذا الفصل فنجد أنها قد أفردت لكل جانب تربوي مساحة كبيرة للحديث عن هذا الجانب في التربية الإسلامية ثم إشارات عابرة عن وجود هذا الجانب في سورة الكهف مع أن هذه الإشارات هي أساس الرسالة، بل وعنوانها الذي تحمله ومثال ذلك نجد أنه عند الحديث عن الجانب العقلي والعلمي أشارت الباحثة إلى قصة ذي القرنين وهو ملك تحدثت التفاسير المختلفة عن علمه وكيفية تسخيره لهذا العلم في العمل الصالح فإنها اقتصرت عند الإشارة إليه في هذا الجانب بقولها: ((كما يتضح الجانب العقلي والعلمي في قصة ذي القرنين وبنائه للسد في وجه يأجوج ومأجوج)) [2].

---

(1) المرجع السابق، ص ص ١١٧،١١٨.

(2) المرجع السابق، ص ١٠٣.

ولتلافي الأخطاء السابقة فإنه كان على الباحثة استخدام بعض خطـوات المنهج الأصولي وذلك باتباعها النقاط التالية على التوالي:

١-قراءة سورة الكهف قراءة متأنية ولأكثر من مرة.

٢-فهم السورة الكريمة فهماً صحيحاً وذلك بـــالرجوع إلـــى معظـــم التفاسير التي قامت بتفسير آيات تلك السورة كلما أتيـــح للباحثـــة وذلك حتى يمكنها أن تقرأ للآية الواحدة أكثر من تفسير، وجميـــع تلك التفاسير سيساعد الباحثة على عمق الفهم والنظر والتدبر فـــي الآية القرآنية.

٣-مراعاة أن تمثل التفاسير المختارة جميع مدارس التفسير المختلفـــة فلا تطلع الباحثة على العديد من التفاسير الفقهية مثلاً أو المـــأثورة وتهمل الأنواع الأخرى من المدارس التفسيرية، بل يكفيها الإطلاع على تفسير واحد من كل مدرسة تفسيرية.

٤-مراعاة أن تكون التفاسير المختارة حديثة نسبياً حتى تساعد الباحثة عند استنباط الجوانب التربوية في السورة الكريمة مع عدم إهمـــال التفاسير الشائعة القديمة.

٥-اللجوء إلى الكتابات الحديثة التي تناولت سورة الكهف واســتنبطت منها بعض الجوانب التربوية وتلك الخطوة توضع في مرتبة تاليـــة للخطوات السابقة ولكن الباحثة وضعتها في مرتبة أولـــى، وفـــي بعض الأجزاء من الرسالة اعتمدت عليها اعتماداً كلياً مما جعلها لا

تكتفي بفصول الرسالة كما سبق وذكرناها وإنما أضـــافت عليــها فصلاً آخر لجأت فيه إلى لجنة محكمين من خبراء التربية وعلمـاء الإسلام حتى يساعدونها في ((تأكيد مـــا جـاء بــالفكر النظــري للدراسة))[1] ولو اتبعت الباحثة خطوات المنهج الأصولـــي فإنــها كانت ستستعين بلجنة المحكمين هنا لمساعدتها في كيفيــة تطبيــق الجوانب التربوية المستنبطة من سورة الكهف على الواقع التربوي وفقاً لظروف مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة.

وبعد.. فلنحاول في ختام هذه الدراسة إعطاء نموذج مقترح لاســـتخدام المنهج الأصولي في معالجة أحد القضايا التربوية.

والقضية هنا هي قضية تعليم المرأة في الإســـلام[2]، وســـنتبع فـــي مناقشتها الخطوات التالية:

١-بعد تحديد القضية فإننا نحدد مفاهيمها الأساسية والفرعية، وما قـــد يتعلق بها من قضايا أخرى مساندة. والمفاهيم هنا هـــي ((العلــم)) و((تعليم المرأة)) في الإسلام. أما القضايا المســانـــدة فهي: - **العلــم في الإسلام.**

---

(1) المرجع السابق، ص١٢٠.

(2) تلك القضية كانت موضوع رسالة الماجستير الخاصة بالباحثة والمتوقع أن تستخدم المنـهج الأصولى فى معالجة تلك القضية، ولكنها ـ كما كان شائعا ـ استخدمت المنـهج الوصفـى التحليلـى التفسيرى، لذلك سنعرض القضية هنا بإستخدام المنهج الأصولى متلافين الأخطاء التى وقعت فيـها الرسالة. انظر: منى على السالوس: الحقوق التعليمية للمرأة فى الإسلام مـن واقـع القرآن والسنة، ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٩.

- ضوابط العلم في الإسلام.

- حق المرأة المسلمة في التعليم.

- ضوابط تعليم المرأة في الإسلام.

- العلوم التي تتعلمها المرأة في الإسلام.

٢-نبحث عن النصوص القرآنية والنبوية الصحيحة والمتعلقة بالعلم والتعليم فسنجد بداية أنه قد كثرت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تتحدث عن العلم، وبيان فضله، ومنزلة العلماء عند الله، وعند الناس في الدنيا والآخرة، ففي ((المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم لمحمد فؤاد عبدالباقي)) ورد لفظ العلم بمشتقاته فيما يقرب من ((ثمانمائة وخمسين موضعاً"، هذا بخلاف الألفاظ الأخرى التي تعطي المعنى نفسه كالتدبر والتفكر،والتعقل، وكلها تحث على العلم.

وفي السنة المطهرة نجد بداية أن جميع كتب الحديث النبوي المصنفة حسب الموضوعات والأبواب بكل منها كتاباً حافلاً موضوعه ((العلم)). وفي ((المعجم المفهرس لألفاظ الحديث الشريف لفنسنك)) ورد لفظ العلم بمشتقاته أكثر من ((ألف)) مرة. وهذا بخلاف الألفاظ الأخرى التي تعطي نفس المعنى سواء الموجودة في أجزاء أخرى من المعجم، أو في العديد من كتب الحديث الأخرى.

٣-بعد جمع النصوص القرآنية والنبوية نرتبها من حيث وثاقتها ودرجتها، فنقدم القرآن على السنة، والحديث بعضه على بعض بحسب درجته.

٤-نفهم النصوص فهماً صحيحاً بالرجوع إلى التفاسير المختلفة للآيات القرآنية، والشروح المختلفة للأحاديث النبوية وسنخرج بعدة نقاط توضيحية نوجزها فيما يلي:

أ- عند بداية نزول الوحي كان أول ما نزل من القرآن يحث على العلم[1]، وحينما فسر الشيخ محمد عبده هذه الآيات عقَّبَ عليها بأنه لا يوجد دليل اقطع على فضل القراءة والكتابة والعلم بجميع أنواعه من ابتداء الله تعالى الوحي بهذه الآيات[2].

ب- بمراجعة كتاب الله نجد أنه قد تعددت الآيات القرآنية التي تتحدث عن فضل العلم ومنزلة العلماء[3]. وقد عقب ابن عيينة على قوله تعالى: {وقل رب زدني علماً} بأن الرسول ﷺ لم يزل في زيادة من العلم حتى توفاه الله تعالى[4]، وعقب ابن كثير على تلك الآية بنفس المعنى وأضاف بأن ((الوحي كان أكثر ما كان يوم توفي الرسول ﷺ[5]. وقد بلغ فضل العلم في القرآن الكريم إلى حد إباحة صيد الكلب المتعلم لأصول الصيد وتحريم صيد الكلب الجاهل به[6]، وقد علق ابن القيم على ذلك بأنه ((لولا مزية العلم والتعليم وشرفه، لكان صيد الكلب المعلم والجاهل سواء))[7]، ثم تتعدد بعد ذلك الأمثلة القرآنية الأخرى[8]...

---

(1) راجع صحيح البخارى، كتاب بدء الوحى. وصحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب بدء الوحى.

(2) سورة العلق، الآيات (١ – ٥).

(3) انظر على سبيل المثال: آل عمران (١٨) ، طه (١١٤)، ....

(4) تفسير القرطبى، ص ١٢٨٣.

(5) تفسير ابن كثير، ١٦٧/٣.

(6) سورة المائدة، الآية (٤). .

(7) ابن القيم، مفتاح دار السعادة، ٥٥/١.

(8) لمزيد من التفصيل انظر: الباحثة، الحقوق التعليمية للمرأة، مرجع سابق، ص ص ٥٠-٥٤.

وفي الحديث الشريف جاءت النصوص موافقة لما جـــاء فـــي القـــرآن الكريم من الحث على العلم وبيان فضله ومكانة العلماء، حتى أنه ﷺ لـم يقر قوماً على الجهالة وبجانبهم جيران متعلمون[١].

جـــ- تدل النصوص القرآنية والنبوية على أن العلم في الإسلام إنما هو العلم النافع، أما العلم الضار فقد حذر الإسلام من تعلم ما لا ينفع. وفـــي قوله تعالى: ﴿وقل رب زدني علمـــاً﴾ يـــرى بعـــض المفســـرين[٢] أن المقصود من العلم هنا هو العلم الديني، ولا ريب أن أولى العلوم التـــي يحث عليها الإسلام هي العلوم الدينية ولكنها ليست فحسب، بل هو كـــل معرفة مستندة إلى استدلال لأننا لو نظرنا إلى علم الرسول ﷺ لوجدنـــا العبادات، المعاملات، والسياسة الشرعية، والطب، والفرائض، وغيرهـا من جوانب العلم الذي يحتاجه المسلم في الدنيا قبل الآخـــرة، كمـــا أن الإسلام فضل العلم على العبادة مع أن القرآن يعلق في صراحـــة أنـــه تعالى لم يخلق الجن والإنس إلا للعبادة[٣]، فالعبادة إذن إذا أُديت علـــى غير علم فهي كبنيان على غير أساس،ولهذا يقول ﷺ : ((فضـــل العلـــم خير من فضل العبادة))[٤].

---

(١) لمزيد من التفصيل انظر الرمجع السابق، ص ص ٥٠ ــ ٥٧.

(٢) مثال ذلك: تفسير المنتخب ص٤٦٨، فى ظلال القرآن للشيخ سيد قطب ١٦/١٠١، تفسير ابن كثير ١٦٧/٣.

(٣) سورة الذاريات، الآية (٥٦).

(٤) رواه الطبرانى فى الأوسط والبزار بإسناد حسن. الترغيب والترهيب، كتاب العلم.

كذلك نجد أن لفظ العلم قد ورد في القرآن الكريم في معظم المواضع كلفظ مطلق[1]، كما أن القرآن وقد حوى [٦٢٣٦] آية منها حوالي [٧٥٠] آية كونية وعلمية والباقي آيات للتشريع والمعاملات والعبادات..، كما يحتوي القرآن على الكثير من المعطيات العلمية التي تحث على التفكر والتعقل والتدبر، فالعلم إذن طريق إلى معرفة الله[2].

د- جاءت الغالبية العظمى من التكاليف والتوجيهات في القرآن الكريم والحديث الشريف بصيغة الخطاب للمذكر وقد بيَّن ابن حزم أن ذلك يعني أن الأمر موجه للذكور والإناث على حد سواء إلا إذا كانت تدل قرينة على تخصيصه لأحدهما دون الآخر[3]. ومن هنا ففي قوله ﷺ : ((طلب العلم فريضة على كل مسلم)) [4]. فالخطاب هنا موجه للذكور والإناث. كما أن هناك نصوصاً قرآنية تفردت بها النساء منها آيات تأمر نساء النبي ــ وهن قدوة لغيرهن ــ بأن يحفظن ولا يغفلن ما يسمعن من الرسول ﷺ [5]، ولاشك أن ذلك يجر إلى العمل به[6]. وفي قوله تعالى: {يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها الناس

---

(1) مثال ذلك: آل عمران (١٨)، النساء (١٦٢)، الحج (٥٤)،......

(2) لمزيد من التفصيل انظر الباحثة، مرجع سابق، ص ص٥٧-٦٣.

(3) ابن حزم، الإحكام فى أصول الأحكام، ٤١٢/٣.

(4) أخرجه ابن ماجة فى المقدمة، والحديث صححه ناصر الدين الألبانى فى كتابه "صحيح الجامع الصغير" حديث رقم (٣٨٠٨).

(5) سورة الأحزاب، الآية (٣٤).

(6) تفسير القاسمى المسمى محاسن التأويل، ص٤٨٥٩. انظر التعليق على الآية عند الإمام الشافعى، الأم، كتاب جماع العلم، ٢٥٠/٧.

والحجارة}[1]. فهو أمر من الله تعالى لكل مسلم بأن يبدأ بتعليم أهل بيته حيث ذكر ابن الجوزي عن علي بن أبي طالب في تفسير {قوا أنفسكم وأهليكم} أنها بمعنى علموهم وأدبوهم[2].
وفي السنة المطهرة نجد العديد من الأحاديث التي تفتح أمام المرأة باب العلم، كذلك نجد أن الرسول ﷺ قد حث على تعليم الأمة والحرة على حد سواء، كما كان ﷺ يزوج المرأة على تعليمها شيء من القرآن صداقا لها، وقد أبيح للمرأة أن تخرج للسؤال عن دينها، وعلى زوجها ألا يمنعها من الخروج إذا أرادت فيقول ﷺ: ((لا تمنعوا إماء الله مساجد الله)) [3]، والخروج إلى المسجد هنا ليس إلى الصلاة فحسب، لأن صلاة المرأة في المسجد ليست واجبة، ولكن المسجد كان للصلاة والعلم، ويرى ابن حزم أن خروج المرأة لتعلم ما يخصها فرض عليها كما فرض على الرجال[4]. من هنا فقد فتح الرسول ﷺ بيته ومسجده لتعليم النساء، وعندما كن يجلسن في آخر صفوف المجلس النبوي ولم يتمكن من الاستماع الجيد طلبن من الرسول ﷺ أن يخصص لهن يوما فكان لهن ما طلبن[5].

هـ- يستدل من القرآن الكريم جواز تعلم المرأة للكتابة فيقول تعالى:
{وليكتب بينكم كاتب بالعدل}[6]، ويقول تعالى في نفس الآية: {واستشهدوا شهيدين من رجالكم فإن لم يكونا رجلين فرجل وامرأتان ممن ترضون من الشهداء}.

---

(1) سورة التحريم، الآية (٦).

(2) تفسير ابن الجوزى المسمى زاد المسير، ٣١٢/٨.

(3) رواه البخارى، كتاب الصلاة، باب خروج النساء إلى المساجد.

(4) ابن حزم، مرجع سابق، ٤١٣/٣.

(5) لمزيد من التفصيل انظر: الباحثة، مرجع سابق، ص ص ٦٤-٧٤.

(6) سورة البقرة، الآية (٢٨٢).

فنجد أن الله تعالى قد نص في الآية الثانية على الرجال وأطلق في الأولى مما يدل على جواز أن يكون الكاتب رجلاً أو امرأة.

وتدل الروايات على أن أم المؤمنين حفصة قد تعلمت الكتابة على يد الشفاء العدوية ولما تزوجها الرسول ﷺ طلب إلى الشفاء أن تواصل تعليمها حيث قال ﷺ ((ألا تعلمين هذه ـ يقصد حفصة ـ رقية النملة كما علمتيها الكتابة))[1] وقد علق ابن تيمية على الحديث بأن فيه دليل على أن تعلم النساء الكتابة غير مكروه، وقد وافقه كل من ((الخطابي))[2]، و((ابن القيم))[3] عند شرح كل منهما لنفس الحديث. وقد استدل بعضهم على عدم جواز تعلم النساء الكتابة وقد تتبعت الباحثة تلك الروايات ووجدت أن جميعها إما ضعيفة أو موضوعة[4].

٥- بالرجوع إلى القواعد العامة للشريعة نجد أن المبدأ العام ينص على أنه ((الأصل في الأشياء الإباحة فيما لم يرد فيه نص)) وبناء على هذا المبدأ يمكن استنتاج أنه للمرأة المسلمة تعلم كافة فروع العلم ما لم يرد نص يحرم فروعاً معينة من العلم، أو مالا يتعارض مع مقصد من مقاصد الشريعة.

وإذا راجعنا الى النصوص القرآنية والنبوية لم نجد نصاً يمنع تعليم الأنثى أو يخص بالعلم الذكر دون الأنثى، بل نجد الآيات القرآنية

---

[1] رواه الإمام أحمد في مسنده، وقال صاحب الفتح الرباني: رجاله رجال الصحيح،١٧٩/١٧.
رواه أبو داود والنسائي في كتاب الطب، باب الرقى.

[2] الخطابي، عون المعبود بشرح سنن أبي داود، ٢٧٥/١.

[3] ابن قيم الجوزية، زاد المعاد، ١٢٤/٣.

[4] لمزيد من التفصيل انظر: الباحثة، مرجع سابق، ص ص ٧٥-٧٨.

الداعية إلى العلم والتعليم تشمل الجنسين معاً، وفي تحريم القرآن الكريم للعلم الضار الذي لا ينفع لم يختص التحريم الذكر دون الأنثى، بل حرم على الأثنين تعلم ما يضر.

٦-بالرجوع إلى مقاصد الشريعة إعمالاً بالمصلحة المرسلة نجـــد أن للإسلام مقاصد ثلاثة من أي تشريع، أوله أن تكـــون ضروريـــة، وثانيه أن تكون حاجية، وثالثة أن تكون تحسينية.

ويلاحظ أنه لا يراعي تحسيني إذا كان في مراعاته إخلال بحـلجي، ولا يراعى حاجي ولا تحسيني إذا كـــان فـــي مراعـــاة أحدهمـــا إخـــلال بضروري[١].

وبتطبيق هذا يمكن استنتاج أن ما تتعلمه المرأة ثلاثة: علم ضـــروري، وعلم حاجي، وتعلم تحسيني. ولا يراعى علم حاجي إذا أخـــل بـــالعلم التحسيني، كذلك لا يراعى العلم التحسيني إذا أخل بالعلم الضـــوروري أو الحاجي.

وإذا كانت العلوم الضرورية هي العلوم التي تحفظ الدين والنفس والعقل والعرض والمال، فإنه لا تراعى العلوم التي تحفظ النفـــس إذا أخلـــت بالدين ولا تراعي العلوم التي تحفظ العقل أو العرض أو المال إذا كانت تتعارض مع حفظ الدين أو النفس وذلك تبعاً للقاعدة الشرعية ((ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب))[٢].

---

(١) لمزيد من التفصيل انظر: الشاطبي، الموافقات، ٨/٢. عبد الوهاب خلاف، أصول الفقه، ص٢٠٠. على حسب الله، أصول التشريع الإسلامي، ص ٣٣٧.

(٢) الغزالي، المستصفى في علم الأصول، ٧١/١.

٧-بالرجوع إلى آراء العلماء نجد أن الكثير منهم قد تحدث عن العلم و وذكر أن هناك علوم فرض عين على كل مسلم أن يتعلمها وإلا كان آثماً وأضافوا بأن تلك العلوم العينية لا يقصد بها العلوم الدينية فحسب، وإنما تشمل كل علم ضروري لا غنى عنه لإقامة حياة الإنسان[١]. وتحدث الإمام الغزالي عن علوم فرض العين وعلوم فرض الكفاية فأكد ما سبق ذكره ثم أضاف بأنه يمكن تقسيم العلوم الكفائية إلى علوم محمودة وأخرى مذمومة وذكر أن المحمود ما ترتبط به مصالح أمور الدنيا كالطب والحساب، وذلك ينقسم إلى ما هو فرض كفاية، وإلى ما هو فضيلة وليس بفريضة أي علوم لا تدخل في نطاق العلوم فرض العين أو الكفاية والجهل بها لا يضر، أما العلوم الكفائية فهي العلوم التي لا يستغنى عنها في قوام أمور الدنيا وهذه العلوم لو خلا البلد عمن يقوم بها حرج أهل البلد، وإذا قام به البعض سقط الفرض عن الآخرين[٢].

٨- بالرجوع إلى عصر الرسول ﷺ والخلفاء الراشدين نجد أن المرأة المسلمة كان لها نصيب كبير في الإلمام بالكثير من العلوم المحيطة ببيئتها وكان طبيعياً أن تولي اهتمامها الأول للعلوم الدينية نظراً لأنها من الضروريات، فنبغ في تلك العلوم عدد كبير من

(١) انظر على سبيل المثال: ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله.

(٢) لمزيد من التفصيل انظر: الغزالي، إحياء علوم الدين.

الصحابيات، وقد بلغ دقتهن في الرواية والحفظ أن الحافظ الذهبي اتهم أربعة آلاف من المحدثين ولكن لم يتهم أي محدثة بالكذب، بجانب أنه استنبط من هؤلاء المحدثات الكثير من الأحاديث التي تتعلق بالأحكام الشرعية وغيرها، والتي اعتمدها كبار الفقهاء والمشرعين بعد ذلك في فتاويهم وقضائهم. وبجانب العلوم الدينية، كانت منهن ذوات الفصاحة والبلاغة مثل الخنساء التي وضعت ضمن فحول الشعراء، وكذلك الطبيبات وغيرها من العلوم(1)، وإذا حاولنا حصر المعارف التي تلقتها المرأة المسلمة في صدر الإسلام فلندرس علم أم المؤمنين عائشة والتي ضربت رضي الله عنها المثل الأعلى في تلقي العلم سواء كان علماً دينياً، أو معظم العلوم التي كانت تحيط ببيئتها في ذلك الوقت(2)، ونكتفي هنا بذكر تلك الرواية عن عروة بن الزبير الذي قال: ((لقد صحبت عائشة فما رأيت أحداً أعلم بآية أنزلت، ولا بفريضة، ولا بسنة، ولا بشعر، ولا أدري له، ولا بيوم من أيام العرب، ولا بنسب، ولا بكذا، ولا بكذا، ولا بقضاء، ولا طب منها، فقلت لها: يا خالة: الطب من أين علمتيه: فقالت: كنت أمرض فينعت لي الشيء، ويمرض المريض فينعت له، وأسمع الناس ينعت بعضهم لبعض فأحفظه))(3).

---

(1) لمزيد من التفصيل انظر: الباحثة، مرجع سابق، ص ص ١٣٤-١٣٩.

(2) لمزيد من التفصيل انظر المرجع السابق، ص ص ١٤٠-١٤٨.

(3) أخرجه أبو نعيم في الحلية، وقال عنه الحافظ الذهبي: رجاله ثقات. الذهبي، سير أعلام النبلاء، ٩٨٣/٢.

٩- بتتبع تعليم المرأة في العصور الإسلامية المختلفة نجد أن العصور الإسلامية الأولى كانت من أكثر الفترات التى نالت فيها المرأة حقوقها التعليمية المشروعة، حيث كانت المرأة تركز فى البداية على علوم فرض العين الواجب عليها تعلمها، وكان من أهم تلك العلوم في ذاك الوقت هو تعلم علوم الدين، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعلم كافة فروع العلم المعروفة في عصرها. ثم سارت فترات سلبت المرأة خلالها حقها في التعليم، ونسب البعض هذا إلى الإسلام، مستندين إلى بعض الأحاديث الموضوعة، والتي نسبت خطأً إلى الرسول ﷺ وفيها حث على عدم تعليم المرأة، وتعتبر أواخر فترة الخلافة العثمانية من أكثر الفترات التي سادت فيها تلك المزاعم، فاستغل أعداء الإسلام ذلك، ونسبوا تخلف تلك المجتمعات إلى الإسلام، مما دعا البعض إلى الإفاقة من هذه الغفوة، ولكن عن طريق التوجه إلى الغرب بحضارته[1].

١٠- بتتبع تعليم المرأة في الفكر التربوي المعاصر سنجد أن المرأة عندما كافحت من أجل الحصول على حقوقها التعليمية، فإنها حصلت عليها من أوسع الأبواب دون ضوابط أو اعتبار للأولويات وذلك من منطلق مطالبتها بالمساواة التامة مع الرجل، مما جعلها تهمل علوم فرض العين وتحل محلها بعض العلوم التي كان يجب وضعها في مرتبة تالية، وللأسف عادت هذه الحقوق التعليمية الواسعة على المرأة وعلى مجتمعاتها بالضرر، فلقد ترتب عليها مشكلات تواجهها الآن مجتمعاتنا المعاصرة، إذ لم تعد المرأة تلم بواجباتها تجاه أسرتها كما يجب، وأصبح تعليم المرأة من أجل خروجها لسوق العمل حتى ولو لم يتناسب مع طبيعتها البيولوجية،

---

(١) انظر الباحثة، مرجع سابق، ص ص١٤٩-١٩٦.

ومن تريد من النساء ألا تخرج للعمل تجد أن صلتها بتعليمها قد انقطعت لأنها قد أعدت أساساً من أجل الخروج إلى العمل، كما أن خروج المرأة للعمل دون ضوابط جعلها تواجه مشكلات عدة عادت عليها وعلى المجتمع بالضرر ككثرة البطالة بين الخريجين، وتمسك المرأة بحقها في العمل حتى ولو كان ذلك على حساب الكفاءة اللازمة لهذا العمل، مما أدى في بعض المجتمعات إلى لجوء بعض المسئولين فيها إلى سياسات غير مكتوبة تمارسها إدارتهم لتعيين الذكور فقط، وترقيتهم إلى المناصب القيادية العليا، وهو مؤشر ـ إن صح ـ خطير(١).

١١- بالرجوع إلى الدراسات العلمية للتعرف على نظرة العلم الحديث نحو قدرات المرأة العقلية والجسمية واستعداداتها نحو أنواع معينة من التعليم سنجد أن هناك فروقاً علمية بين الجنسين بداية على مستوى الخلايا الذكرية والأنثوية مما يترتب عليه فروقاً طبيعية بين الجنين الذكر والأنثى ثم تتطور تلك الفروق بعد الولادة وذلك في كافة مراحل النمو مما يؤثر على تعليم كل منهم فلقد لوحظ مثلاً أن الأنثى تبدأ في الحديث عادة قبل الذكر وغالباً ما تتمكن من تعلم اللغات قبله، كذلك لوحظ أن نشاط الطفل الذكر يتجه في العادة نحو ((الخارج))، بينما نشاط البنت يتجه نحو ((الداخل)) فتعمد إلى وضع أشياء داخل البيت وتهتم بإغلاقه وتحرص على محتوياته وأن ألعاب البنت تتميز منذ البداية بطابع

---

(١) المرجع السابق، ص ص١٩٧ـ ٢٣٩.

خاص يؤهلها لوظيفة الأمومة. كذلك ثبت من إحدى الدراسات الأمريكية ضرورة معاملة التلاميذ الذكور في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بطريقة تختلف عن الإناث نظراً لاختلاف تكوينهم النفسي والفسيولوجي. وخرجت بعض الدراسات بأن نسبة التقاط المعلومات واستيعابها تختلف بين الجنسين وبالتالي فإن كل منهما بحاجة إلى طريقة تدريس خاصة به. وفي دراسة علمية أجرتها إحدى الباحثات الفرنسيات خلال عشرين عاماً درست خلالها سلوكيات الطلبة الصغار ثم المراهقين اكتشفت تقدم الفتاة دراسياً وعلمياً رغم أن درجة الذكاء واحدة عند الجنسين وأرجعت ذلك إلى هدوء البنت وقلة حركتها بالنسبة للولد. وفي دراسة قام بها الباحثان ((سوارد ووليامسون)) على مجموعة من الفتيان والفتيات من جنسيات مختلفة ((ألمانيا، وأمريكا، وشيلي، وبولندا، وتركيا)) تراوحت أعمارهم [١٦-١٩سنة] وطلب الباحثان من المفحوصين تحديد أهدافهم ومقاصدهم المهنية بعد التخرج فكانت النتيجة غير المتوقعة وهي أن الفتيات يملن إلى أهداف مهنية ثانوية بعكس الفتيان الذين يميلون لأهداف مهنية أساسية وقد خرج الباحثان بأن القول لما يعرف بتحرير المرأة لا يعني سوى مجرد إضافة لعمل آخر تمارسه المرأة بعض الوقت إلى جانب عبئها الأسري. وتشير بعض الأبحاث إلى أن المرأة بصفة عامة أقل تكويناً من الرجل وأضعف مقاومة وهذه هي الصفة العامة التي تنطبق على معظم أجهزتها وأعضائها. وإذا كانت الهرمونات

تختلف بين الرجل والمرأة فقد وجد أن تلك الهرمونات لها تـــأثير كبير على سيكلوجية المرأة سواء في فترة الحمل أو أثناء الـــدورة الشهرية، وأثبت العالمان ((جون موني)) من جامعة هوبكنز و((آنـك أرهارت)) من جامعة كولومبيا أن الهرمونات لـــها تــأثير علــى السلوك الإنساني، مما حدا ببعض العلماء مثل ((روبرت غوي)) أن يقول: ((يبدو أن الهرمون يؤهل الكائن الحي لدور اجتماعي معيــن وهو يسهل له ذلك من غير أن يرغمه عليه)). وعلى الرغــم مــن تشابه الرجل والمرأة من ناحية الذكاء إلا أنه وجـــدت اختلافــات عقلية بينهما فقد لوحظ أن الذكور يمتازون في نواحي القدرة التــي تتطلب الاستدلال بينما تتفوق الإناث في اختبارات الدقة والخفة في استخدام الأصابع مع الإدراك الكافي للتفاصيل والتذكـــر، كذلــك لوحظ أن المرأة تميل أكثر إلى تقبل المعرفة والكشف والتنقيب عن تلك المعرفة أكثر من ميلها إلى الإبداع والاختراع مما جعل أحدهم "توراناش" يرى أن المساواة بين الجنسين تشـــكل عقبـــة أداء فـــي القدرات الخلاقة، لأن القدرات الخلاقة لدى الأنثى تحتاج ــ علـــى حد تعبيره ــ إلى الحساسية والصفات الأنثوية، بينما في الذكر إلى الاستقلالية وصفات الرجولة. وتتعدد الفروق[1] ... لنخرج منها أن العلم قد أثبت وجود اختلاف في تكوين الرجل عن المـــرأة، ومـــا يتبعه من اختلاف في الاستعداد والوظيفة حتى يستطيع كل منـــهما القيام بوظيفته المرسومة له.

---

(1) لمزيد من التفصيل انظر: المرجع السابق، ص ص ٩١-١٣٣.

١٢- بتطبيق الخطوات السابقة يمكن أن نخرج بعدة نقاط نوجزها فيما يلي:

- طلب العلم النافع فريضة على كل مسلم ومسلمة على حد سواء، ومحرم على كليهما تعلم ما يضر الفرد أو أمته.
- للمرأة تعلم ما تريد ولكن بضوابط وأولويات لتشمل ما تتعلمه المرأة:

أ- **علوم فرض العين:** وهي العلوم التي يجب أن تلم بها كل مسلمة على حدة وتأثم إن لم تتعلمها وتشمل العلوم الضرورية التي تقيم بها دينها ونفسها وعقلها ونسلها ومالها كل ذلك حسب الأصول المرعية في عصرها، فما اقتضاه الشرع وما استدعته حياة الأسرة هو فرض عين على كل مسلمة أن تتعلمه.

ب- **علوم فرض الكفاية:** وهي العلوم التي تحتاج الأمة الإسلامية من المرأة أن تتعلمها، والتي إذا قام بتعلمها فريق من النساء سقط الفرض عن الباقيات.

جـ- **باقي العلوم والتي تدرس لذاتها**، ولا تدخل في نطاق علوم فرض العين أو الكفاية وهي علوم لم يحرم الإسلام تعلمها ولكنه وضعها في مرتبة تالية بعد تعلم العلوم العينية ثم الكفائية.

- يترتب على الخطوة السابقة ضرورة إعادة النظر في تعليمنا للمرأة في مجتمعاتنا المسلمة بحيث يراعي ذلك في تعليم الفتى

وتعليم الفتاة، وبحيث يراعى عند التخطيط لتعليم الفتاة مراعاة دورها الطبيعي في بيتها بجانب دورها في تنمية المجتمع خارج البيت مما يحتم الاهتمام بما يلي:

١- ضرورة إعداد المرأة لقبول دورها في المجتمع حتى لا تثور على هذا الوضع بدافع جهلها به أو بدافع رغبتها في المساواة بالرجل.

٢- إعادة النظر في المناهج المقدمة للمرأة بحيث يتم تحديد العلوم المشتركة بين الجنسين، والعلوم الأخرى التي تنفرد بدراستها المرأة وتشمل تلك العلوم:

أ- أساسيات الثقافة الإسلامية الخاصة بالمرأة مثل ما يتعلق بها من عبادات وأحكام الطهارة والزواج وغيرها...

ب- أساسيات التربية الصحية مثل بعض علوم الطب والتمريض والثقافة الجنسية، وما تحتاج إليه الأم في الحمل والرضاع وتربية الطفل وتغذيته...

جـ- أساسيات علم النفس الخاص بالمرأة مثل علم نفس الطفولة والمراهقة والصحة النفسية وكيفية امتلاك مهارات العلاقات الإنسانية.

د- التوسع في مادة التربية النسوية لتشمل ـ بجانب التدبير المنزلي ـ جميع الجوانب التي تحتاجها المرأة العصرية في منزلها من علوم خاصة بالثقافة الغذائية، وإدارة المنزل، وفن التسويق، وفن الإيتيكيت وغيرها.

ويترتب على ما سبق التوجه للمتخصصين في مجالات الحياة المختلفة كالاقتصاد والإدارة، والإقتصاد المنزلي، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الطب والتمريض... حتى يحدد كل في مجاله الأساسيات التي يجب أن تلم بها كل امرأة، ثم نتوجه للمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ليحددوا كيفية إدخال هذه المواد الأساسية ضمن المقررات الدراسية، مع وضع برامج مقترحة لتدريس كل منها.

وبعد... فكانت تلك محاولة تطبيقية لاستخدام المنهج الأصولي في مناقشة أحد القضايا التربوية ونلاحظ أن التطبيق هنا لم يشمل كافة خطوات المنهج لأنه ليست كل التطبيقات بحاجة إلى كافة خطوات المنهج، وإنما كل دراسة لقضية ما يحتاج إلى خطوات خاصة بها من المنهج الأصولي.

وعموماً وحتى تتضح الصورة أكثر فإننا بحاجة إلى مزيد من التطبيقات والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسات الأخرى المستقلة المستقبلية. بإذن الله تعالى.

وفي الختام أتوجه إلى الله تعالى أن يوفقني ما حييت في الاستزادة من العلم النافع، وأن ينفعني جل علاه بهذا العلم.

{سبحان ربك رب العزة عما يصفون. وسلام على المرسلين والحمد لله رب العالمين}.

محتويات الكتاب

الموضوع | الصفحة

البحث الأول

منهجية البحث فى العلوم التربوية رؤية إسلامية

البحث الثانى

المنهج الأصولى واستخدامه فى دراسة بعض القضايا التربوية

